Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470012
Centre d'intérêt: 751

Roy, Jean A.

L'évaluation formative dans la classe de français au primaire : guide didactique / par Jean A. Roy avec la collab. de Michèle Collin, Monique Doucet, Colette Hébert, Béatrice D. Lechasseur, Marie O. Potvin et Micheline St-Laurent. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire : GREME, 1983.
129 p. ; 28 cm. -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation ; 20)

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Ecriture *Evaluation formative *Instrument d'évaluation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire Manicouagan (Baie-Comeau, Québec)

Ce guide pédagogique rend compte de l'élaboration d'un projet d'évaluation des habiletés en lecture au début du premier cycle du primaire et en écriture à la fin du deuxième cycle du primaire. Il vise à démontrer que l'évaluation formative est un élément dynamique du processus d'enseignement-apprentissage.

Pour y arriver, l'auteur retrace chronologiquement les étapes du projet tel que réalisé dans chacune des deux équipes d'enseignantes de la Commission scolaire Manicouagan formées de quelques personnes qui viennent de terminer le certificat de perfectionnement des maîtres de français dispensé par l'UQAR: premiers travaux d'équipe, premiers instruments d'évaluation, leur mise à l'essai puis leur révision. Les grilles d'évaluation sont jointes en annexe.

L'expérimentation a montré que la participation des élèves au processus d'évaluation formative les rend plus conscients des objectifs de formation et augmente leur implication dans la vie pédagogique de la classe. Quant aux enseignantes, elles découvrent qu'elles disposent d'un puissant outil de motivation et qu'elles accroissent leur prise sur ce qui se passe dans la classe. Le processus d'évaluation formative donne lieu à un cheminement particulier pour chaque classe, est extrêmement stimulant pour les élèves et pour l'enseignante, et met en lumière l'intérêt du travail d'équipe des enseignantes.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 09
Financement: Bénéficiaire - UQAR
Organisme(s) source(s) - MEQ-OGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

EDUQ 8470012

Université du Québec à Rimouski

L'évaluation formative
dans la classe de français au primaire.

GUIDE DIDACTIQUE

Par Jean A. Roy

avec la collaboration de
M. Colin
M. Doucet
C. Hébert
B. Lechasseur
M. Potvin
et M. St-Laurent

MONOGRAPHIE N° 20

Édité par le GREME
Département des sciences de l'éducation

PPMF

EDUQ 8470012

L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS AU PRIMAIRE

GUIDE DIDACTIQUE

par

Jean A. Roy

avec la collaboration de

Michèle Collin
Monique Doucet
Colette Hébert
Béatrice D. Lechasseur
Marie O. Potvin
et
Micheline St-Laurent

P.P.M.F. - U.Q.A.R.
Juin 1983

Design de la
page couverture:
Richard Fournier

© Ottawa, Canada 1983
Jean A. Roy
Tous droits réservés

Dépôt légal - troisième trimestre 1983
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

LES AUTEURS

Michèle Collin	5ème primaire École Bois-du-Nord, Hauterive
Monique Doucet	1ère primaire École Mgr Bélanger, Hauterive
Colette Hébert	2ème primaire École Ste-Amélie, Baie-Comeau
Béatrice D. Lechasseur	6ème primaire École Bois-du-Nord, Hauterive
Marie O. Potvin	1ère primaire École Mgr Bélanger, Hauterive
Jean A. Roy	Professeur en mesure et évaluation Université du Québec à Rimouski
Micheline St-Laurent	Conseillère pédagogique Commission scolaire Manicouagan

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université du Québec à Rimouski.

Le Groupe de Recherche et d'Édition des Monographies en Éducation (GREME) a été constitué au mois de septembre 1982 par le Département des sciences de l'Éducation de l'UQAR afin de remplir un double mandat: gérer les collection "L'Une", "L'Autre" et "PPMF" des monographies du département; et faire des propositions susceptibles d'encourager les professeurs et les professeures de l'UQAR intéressés à l'éducation à s'impliquer davantage en recherche et à diffuser leurs travaux. À ce chapitre, le GREME reçoit tout rapport de recherche et toute réflexion critique dont la forme épouse aussi bien l'essai que la note inédite - mais de grande qualité - utilisée dans l'administration d'un cours.

Les monographies du Département des sciences de l'Éducation existent depuis 1977 et ont été créées afin de répondre à deux objectifs bien distincts: assurer une diffusion de qualité aux rapports de recherche ou aux réflexions critiques trop volumineux pour paraître dans une revue spécialisée mais trop spécialisés pour faire l'objet d'un livre à grand tirage: permettre également à tous les professeurs et à toutes les professeures de l'UQAR intéressés à l'éducation d'aller chercher très rapidement, au sein d'une communauté restreinte de lecteurs et de lectrices (une centaine de personnes), tous commentaires susceptibles d'améliorer la version finale d'un ouvrage conçu pour une plus large diffusion et donc soumis ultérieurement à un éditeur reconnu.

L'Éditeur

TABLE DES MATIÈRES

Page

Remerciements 2

Avertissement 4

Introduction 8

Section I L'évaluation des habiletés en lecture au début du premier cycle du primaire

1.1 Premiers jalons; la démarche prévue 13
1.2 Description du lecteur moyen du début du primaire ... 15
1.3 Premiers instruments d'évaluation en lecture; mise à l'essai 21
1.4 Remises en question 28
1.5 Nouvelle génération d'instruments d'évaluation: première étape; mise à l'essai 31
1.6 Conclusions provisoires 33
1.7 Nouvelle génération d'instruments d'évaluation: deuxième étape; mise à l'essai 35
1.8 Conclusions de la deuxième année du projet 43

Section II L'évaluation des habiletés en écriture à la fin du deuxième cycle du primaire

2.1 Premiers jalons; la démarche prévue 50
2.2 Description du scripteur moyen de la fin du primaire 52

Page

2.3 Premiers instruments d'évaluation en écriture; mise à l'essai 54

2.4 Remise en question 59

2.5 Révision des instruments d'évaluation et nouvelles stratégies d'utilisation; mise à l'essai 60

2.6 Conclusions provisoires 63

2.7 Nouvelle génération d'instruments d'évaluation; mise à l'essai 65

2.8 Dernières mises à jour de la grille d'"analyse du vécu"; mise à l'essai 69

2.9 Conclusions de la deuxième année du projet 75

Conclusions 78

Épilogue 85

Annexes 88

Annexe A Formulation initiale spontanée des objectifs du projet de recherche appliquée par les enseignantes participantes

Annexe B Grille d'observation des connaissances en lecture, au début du premier cycle

Annexe C Grille d'observation des habiletés en lecture destinée à l'enseignante, au début du premier cycle

Annexe D Grille d'observation des habiletés en lecture destinée aux élèves, au début du premier cycle

Annexe E Grille d'observation de connaissances et d'habiletés en lecture destinée à l'enseignante et aux élèves de première année, dite "grille-igloo"

Annexe F Grilles d'observation de connaissances et d'habiletés en lecture destinées à l'enseignante et aux élèves de première année, dites "grille-poisson" et "grille-clown"

Annexe G Grille d'observation de connaissances et d'habiletés en lecture destinées à l'enseignante et aux élèves de deuxième année, dite "grille-grappe de raisins"

Annexe H Grille d'observation de connaissances et d'habiletés en mathématiques destinée à l'enseignante et aux élèves de deuxième année

Annexe I Grille d'observation de la communication écrite destinée à l'enseignante et aux élèves de la fin du deuxième cycle du primaire

Annexe J Grille d'observation de la communication écrite dite "grille d'analyse du vécu" destinée aux élèves de la fin du deuxième cycle du primaire

Annexe K Grille individuelle d'évaluation de la communication écrite dite "Bilan de l'année en communication écrite" et destinée aux élèves de la fin du deuxième cycle du primaire

Annexe L Grille d'évaluation modifiée de la communication écrite dite "grille d'analyse du vécu" élaborée par et destinée aux élèves de sixième année de la classe de Béatrice

Annexe M Grille d'évaluation modifiée de la communication écrite dite "Évaluation de mon écrit" élaborée par et destinée aux élèves de cinquième année de la classe de Michèle

Annexe N Grille d'évaluation modifiée de la communication écrite dite "Fiche d'évaluation" élaborée par et destinée aux élèves de sixième année de la classe de Béatrice

Annexe O Liste d'objectifs de classe et liste de conseils de classe élaborés par la classe de sixième année de Béatrice et reliés à la réalisation de projets d'écriture

REMERCIEMENTS

Je veux tout d'abord remercier vivement Madame Michèle Collin, enseignante de 5ème année, Madame Monique Doucet, enseignante de 1ère année, Madame Colette Hébert, enseignante de 2ème année, Madame Béatrice D. Lechasseur, enseignante de 6ème année et Madame Marie O. Potvin, enseignante de 1ère année, pour la collaboration étroite et chaleureuse qu'elles m'ont toujours accordée ainsi que pour l'occasion que chacune d'elles m'a donnée de voir à l'oeuvre la "force tranquille" d'une pédagogie qui était quotidiennement centrée sur les élèves, sans se payer de mots.

Je veux ensuite remercier tous les élèves des cinq classes que j'ai visitées au cours des deux années consacrées à la réalisation de ce projet; si leurs noms restent ici anonymes, leur ferveur et les dizaines de dessins, de poèmes et de messages qu'ils m'ont laissés m'empêcheront de les oublier.

Je veux par ailleurs remercier la direction de la commission scolaire Manicouagan et celle des écoles Mgr Bélanger et Bois-du-Nord à Hauterive de même que Ste-Amélie à Baie-Comeau pour leur appui administratif discret mais sûr et efficace.

Je veux aussi remercier avec beaucoup de chaleur et de gratitude Madame Micheline St-Laurent, conseillère pédagogique en français de la commission scolaire Manicouagan. Sous des dehors pleins d'une vitalité contagieuse, Madame St-Laurent nous a apporté toute sa collaboration pour constituer l'équipe de recherche, toute sa compétence d'animatrice pour y entretenir la ferveur nécessaire et toute sa connaissance de l'enseignement du français du primaire pour nous apporter son appui technique continuel et soutenu.

Je veux enfin remercier l'équipe de P.P.M.F. de l'U.Q.A.R. qui, sous la gouverne successive de Madame Lucie Gauvin, professeure, et de Monsieur Denis Bégin, professeur, m'a donné tout l'appui technique et professionnel requis.

AVERTISSEMENT

Je ne peux dissimuler que mon expérience de chercheur m'a rendu beaucoup plus familier avec le "style savant" pour rendre compte de mes travaux de recherche. Ajoutons tout de suite qu'un tel "style savant" n'est pas ici de mise et que je m'emploierai autant que je le peux à adopter un style plus approprié à mes objectifs et au type de document qu'on m'invite ici à produire.

Parlons d'abord du type de document auquel le texte que vous lisez actuellement veut et doit appartenir: **le guide pédagogique.** C'est sur l'invitation pressante du ministère de l'Éducation que les professeures et les professeurs qui sont impliqués dans la réalisation de projets de recherche-appliquée à P.P.M.F. doivent rendre compte de leurs travaux de recherche par le biais de guides pédagogiques plutôt que par celui de rapports traditionnels de recherche. Cet impératif m'apparaît à la fois légitime et fondamental dans la mesure où il favorise une diffusion plus vivante et plus efficace de nos résultats auprès des principaux "clients" de P.P.M.F. à qui ces résultats sont destinés: les enseignantes du primaire qui se consacrent à l'enseignement du français.

Il est cependant une raison plus fondamentale encore qui milite pour que les résultats du projet qui nous concerne ici soient diffusés dans un guide pédagogique; cette raison tient au fait que ce projet est consacré à l'évaluation des habiletés des élèves en lecture au début du premier cycle du primaire et en écriture à la fin du deuxième cycle. Expliquons-nous ici sur ce point. Il est rapidement devenu évident pour les enseignantes et la conseillère pédagogique qui se sont associés à moi dans la réalisation de ce projet, que l'évaluation était partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage et qu'au lieu de traiter l'évaluation comme un phénomène épisodique et décroché du reste de la vie de la classe (c'est à dire donc, d'un "mal plus ou moins nécessaire"), il fallait plutôt adopter des pratiques de l'évaluation qui en fassent un élément qui s'intègre de plus en plus harmonieusement dans

l'ensemble des activités de la classe. Il fut par ailleurs très rapidement convenu entre les membres de l'équipe du projet que nous partagions le parti-pris que l'évaluation devait être essentiellement formative et que, par conséquent, la perspective plus traditionnelle d'une évaluation sommative n'avait pas à recevoir beaucoup d'attention dans la poursuite du projet.

Pourquoi alors est-ce qu'un guide pédagogique conviendrait mieux pour rendre compte d'une telle entreprise? Parce qu'à mon avis ce n'est que par ce type de document qu'il est possible de **faire voir** dans la réalité quotidienne des quelques classes où s'est réalisé le projet, ce qu'une évaluation intégrée dans le processus d'enseignement-apprentissage et ce qu'un parti-pris pour l'évaluation formative peuvent concrètement produire dans une classe.

J'ajoute tout de suite que le guide pédagogique que vous avez ici entre les mains n'est cependant pas un recueil de recettes: ceux et celles qui sont à l'affût de solutions toutes faites seront en effet très déçu-e-s car notre objectif n'a jamais été d'en accumuler un grand nombre. L'évaluation est le reflet de la vie d'une classe en même temps qu'un des moyens qu'elle se donne pour atteindre ses objectifs; elle est donc très **personnelle.** L'importation massive de solutions extérieures et plus ou moins "toutes faites" est à cet égard malencontreuse car elle perpétue une conception instrumentale de l'évaluation qui valorise les "outils" plutôt que leurs usages et que leurs usagers.

Ce guide pédagogique veut donc **faire voir** que l'évaluation est un élément dynamique du processus d'enseignement-apprentissage. Ce guide pédagogique veut donc **donner à voir** quelques exemples concrets de stratégies d'évaluation formative. Pour y arriver il n'y avait à notre avis qu'un seul moyen: **faire de ce guide pédagogique un document qui retrace de façon à peu près chronologique les étapes du projet.** Pour résumer mes motifs, disons que le seul moyen de montrer le cheminement que les enseignantes associées au projet ont vécu à l'égard de l'insertion d'une

évaluation formative dans leur enseignement et le cheminement que les élèves ont pu vivre de cette insertion dans leur apprentissage, c'est à mon avis de faire valoir la dimension chronologique du projet et de bien souligner l'évolution graduelle des conceptions et des stratégies que les participantes et les élèves ont élaboré au cours de sa réalisation. Il ne s'agit pas de "faire de l'histoire" mais de montrer la progression dynamique d'une réflexion soutenue sur l'évaluation.

Un dernier mot, encore. Un défi important que ce document veut relever, c'est de donner à son lecteur, à sa lectrice, le goût d'amorcer dans sa classe un processus de réflexion sur l'évaluation et d'y associer ses élèves. Nous avons pour notre part acquis la conviction qu'une telle entreprise était extrêmement riche et stimulante pour la classe en voyant toute l'imagination et tous les efforts que déployèrent les élèves, tant plus jeunes que plus vieux, dans la réalisation de ce projet. Si je ne réussis pas à faire voir cela aussi parfaitement que je l'ai vu, le lecteur ne devra pas douter de l'intérêt qu'une telle entreprise peut engendrer mais déplorer plutôt que je n'aie pu le bien faire voir.

INTRODUCTION

C'est vers la fin de l'année scolaire 1979-80 que la responsable de P.P.M.F. de l'U.Q.A.R., Madame Lucie Gauvin, professeure, se voyait formuler une demande pressante d'encadrement pour un éventuel projet de recherche appliquée à la commission scolaire Manicouagan par la conseillère pédagogique en français de cette commission, Madame Micheline St-Laurent. Il se trouvait en effet sur le territoire de cette commission scolaire, dont le centre administratif se trouve à Hauterive, un groupe d'au moins une dizaine d'enseignantes qui venaient de terminer le certificat de perfectionnement des maîtres en français dispensé par l'U.Q.A.R. Un grand nombre de ces enseignantes se montra intéressé à poursuivre sa réflexion dans le cadre d'un éventuel projet de recherche appliquée.

C'est sans doute l'importance du groupe mais aussi la volonté que la directrice de P.P.M.F. voulait que l'on mette à rompre l'isolement dont cette partie de sa clientèle avait souffert jusqu'alors qui conféra à cette demande une priorité considérable. Comme il se trouvait par ailleurs que, selon les renseignements alors disponibles, ces enseignantes semblaient en particulier s'intéresser à l'évaluation, la directrice de P.P.M.F. de l'U.Q.A.R. me fit part de cette demande, dès l'automne de 1980. Je venais alors de me joindre au département des sciences de l'éducation de l'U.Q.A.R. et, compte tenu des besoins de l'équipe de P.P.M.F. dans le champ de l'évaluation, j'avais accepté de joindre l'équipe à mi-temps.

Madame Gauvin transmit la nouvelle de mon intérêt à Madame St-Laurent. Nous entrâmes en contact et il fut convenu que nous tiendrions une rencontre préliminaire d'information afin de renseigner les enseignantes sur la mise en place d'un éventuel projet de recherche appliquée. Micheline se chargea de convoquer les enseignantes intéressées; elle se consacra en particulier à un travail d'animation préliminaire au cours duquel elle prévenait en particulier les intéressées de la nature de l'éventuelle collaboration qu'elles devraient consentir à un tel projet.

La rencontre d'information eut lieu à la fin octobre à Baie-Comeau. J'y retrouvai la conseillère pédagogique et six ou sept enseignantes. Cette rencontre fut essentiellement consacrée à explorer les domaines possibles de recherche appliquée et la portée éventuelle de tels projets; quatre hypothèses furent envisagées:

1° un inventaire descriptif des pratiques locales d'évaluation,
2° un inventaire documentaire des pratiques d'évaluation décrites dans les diverses ressources bibliographiques disponibles,
3° une mise à l'essai de pratiques d'évaluation préalablement identifiées dans le milieu ou dans les ressources bibliographiques disponibles en vue de la production d'un document rendant compte de cette mise à l'essai et de ses conclusions
4° la mise au point et la mise à l'essai d'une stratégie d'évaluation originale, la production des instruments afférents, et la rédaction d'un rapport sur l'ensemble du processus et sur ses conclusions.

Les participantes furent ensuite invitées à prendre quelques jours pour décider de leur engagement et pour formuler, le cas échéant, les objectifs personnels de leur participation à un projet de recherche-appliquée.

Quatre enseignantes donnèrent, dans un premier temps, leur accord pour participer à un éventuel projet. Madame St-Laurent me transmit leur réponse par le courrier. Cette réponse s'accompagnait de deux très courts textes respectivement préparés par Michèle et Béatrice de 5ème et 6ème année et par Monique et Marie, de 1ère année. Il ressortait de la lecture de ces deux documents que l'on trouvera à l'annexe A, que les enseignantes voulaient essentiellement se consacrer à la formulation d'instruments originaux, que ces instruments ne devaient pas porter exclusivement sur l'évaluation des connaissances mais devaient porter

sur des habiletés plus globales reliées à la lecture et à l'écriture et surtout que les stratégies d'évaluation éventuellement mises au point devaient permettre aux élèves de s'associer à la démarche d'évaluation et leur permettre de mieux prendre en main leur cheminement d'apprentissage.

J'ai consacré les semaines qui suivirent à me familiariser avec le programme de français du ministère, à préparer la première rencontre des membres de l'équipe et à compléter la première demande de subvention du projet de recherche-appliquée. C'est au cours de cette première rencontre qui se déroula à Hauterive en janvier 1981 que Colette, enseignante en 2ème année s'est jointe à l'équipe de Monique et Marie. Je transmis aux participantes un relevé bibliographique des ressources documentaires disponibles sur l'évaluation qu'elles m'avaient demandé de préparer et auquel je joignis quelques photocopies de documents consacrés à l'évaluation du français. C'est au cours de cette première rencontre officielle, que nous avons constaté la relative pauvreté de la documentation portant sur l'évaluation dans le domaine des habiletés et que nous avons décidé qu'il faudrait rapidement "voler de nos propres ailes".

Nous avons alors décidé de tenir une deuxième rencontre de quelques jours au cours de février 1981, pour mettre en place les premiers jalons de notre projet.

Le guide pédagogique que constitue le présent document comporte deux grandes sections: la **première section** est consacrée aux travaux de l'équipe de Monique, Marie et Colette portant sur l'évaluation des habiletés en lecture au début du premier cycle au primaire, alors que la **deuxième section** est consacrée aux travaux de l'équipe de Béatrice

et Michèle portant sur l'évaluation des habiletés en écriture à la fin du deuxième cycle. Chacune de ces deux sections abordera successivement les premiers travaux de l'équipe, les premiers instruments, leur mise à l'essai puis leur révision.

L'ensemble du guide se terminera enfin sur des conclusions à caractère général puis sur diverses recommandations relatives à la mise en place d'un projet local d'évaluation formative dans la classe de français.

SECTION I

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS EN LECTURE AU DÉBUT DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

1.1 PREMIERS JALONS: LA DÉMARCHE PRÉVUE

C'est au cours de la deuxième rencontre des membres du projet qui se déroula au centre administratif de la commission scolaire au cours de février 1981 que les deux équipes se divisèrent selon la nature et les objectifs de la démarche qu'ils projetaient.

Monique, Colette et Marie se retrouvèrent donc avec moi ainsi qu'avec Jean-Luc Beaulieu, ADP. Jean-Luc était alors chargé par le ministère de l'animation des conseillers et conseillères en français, relativement à l'implantation du programme d'études de français, et avait manifesté beaucoup d'intérêt pour la mise en place de notre projet.

Dès les premiers instants de notre rencontre, il fut confirmé que nous consacrerions nos travaux à la lecture; il nous apparut aussi qu'avant d'aborder la formulation de quelqu'objectif ou de quelqu'instrument d'évaluation que ce soit, il convenait dans un premier temps d'aborder ensemble le phénomène de la lecture pour mieux en appréhender la nature.

Après quelques échanges il devint évident que la connaissance que nous avions de la lecture s'appuyait essentiellement sur une expérience prolongée de l'enseignement plutôt que sur des fondements théoriques; nous avons donc décidé qu'il importait de se donner une description concrète de l'élève qui lit, pendant qu'il lit. Cette description nous permettrait de définir l'ensemble des comportements d'un lecteur moyen en fin de première et au cours de la deuxième année du primaire.

Puisque notre objectif d'enseignement est de faire au moins de nos élèves des lecteurs moyens, la description du comportement de ce lecteur

moyen correspondrait en quelque sorte à l'objectif de notre enseignement en lecture. Autrement dit, et de façon plus concise, si notre objectif est que notre élève devienne ce lecteur moyen, il faut l'amener à maîtriser les divers comportements d'un tel lecteur.

Fort de cette première constatation, l'équipe poussa ensuite plus loin sa réflexion sur l'évaluation et convint assez rapidement que si l'évaluation consistait à porter un jugement sur l'atteinte d'objectifs préalablement établis, l'évaluation des habiletés en lecture de nos élèves du début du premier cycle devrait, pour l'essentiel, se consacrer à déterminer jusqu'à quel point les comportements de lecture que nous constaterions chez un élève donné coïncidait avec les comportements de notre lecteur moyen. Ce serait la différence plus ou moins grande entre les comportements de tel élève et ceux d'un lecteur moyen de son âge qui permettrait donc d'établir le niveau d'habileté de cet élève.

L'équipe décida donc de se consacrer d'abord à la description du lecteur moyen et de ses comportements plus ou moins manifestes puis de formuler ensuite des grilles d'observation du comportement de chaque lecteur.

1.2 DESCRIPTION DU LECTEUR MOYEN DU DÉBUT DU PRIMAIRE

Il est inutile de relater ici l'ensemble des cheminements que la pensée de l'équipe emprunta durant les sept ou huit heures qu'elle consacra à la formulation d'une description de l'élève pendant l'acte de lecture. Je pense cependant qu'il importe de dire qu'après les premières minutes de discussion qui furent marquées d'un peu d'inquiétude devant l'ampleur apparente et le caractère inhabituel de cette tâche, les membres de l'équipe plongèrent résolument "dans le bain". Au bout de quelques instants, il devint évident que certains comportements du lecteur relevaient du champ de la connaissance alors que d'autres relevaient d'habiletés plus globales de lecture. Il fut résolu de poursuivre ces deux inventaires, celui des connaissances de base du lecteur et celui de ses habiletés, et de remettre à plus tard le soin de décider le sort à réserver à l'inventaire des connaissances.

On lira dans les lignes qui suivent le résultat schématique de cette discussion. Au plan des **connaissances** en lecture, le lecteur moyen de deuxième année:

1. classe un groupe de mots par ordre alphabétique, en se limitant à la première lettre des mots;

2. constate le rôle de la virgule et du point dans la phrase, sans énoncer de règles;

3. constate graduellement les temps du verbe, sans énoncer de règles;

4. constate graduellement les personnes du verbe, sans énoncer de règles;

5. découpe les phrases d'un texte à sa portée;

6. reconstitue une histoire à partir de phrases brouillées;

7. choisit parmi quelques phrases données, celles qui pourraient servir de légende à une illustration;

8. déplace les phrases d'un texte et évalue le sens ou le non-sens du résultat du déplacement;

9. repère un petit mot contenu dans un plus grand;

Au plan des connaissances en lecture, le lecteur moyen de première année, vers le mois de mars:

10. classe des mots selon le sens;

11. classe des mots selon la forme;

12. classe des mots selon le contenu (c'est-à-dire les sons);

13. trouve dans un texte des mots qu'il peut lire;

14. fait des phrases avec des étiquettes-mots;

15. lit des phrases ou des textes composés de mots qu'il peut lire;

16. place des mots donnés en ordre pour en faire une phrase;

17. compose une phrase avec des étiquettes-mots de son choix;

18. évalue le sens ou le non-sens d'une phrase;

19. repère des éléments graphiques dans un groupe de mots;

20. classe des mots selon une caractéristique grapho-phonétique ou syllabique;

21. transforme un mot en remplaçant une lettre ou un groupe de lettres par une autre lettre ou un autre groupe de lettres;

22. lit l'alphabet à partir d'un modèle;

23. récite l'alphabet de mémoire;

24. connaît le nom de ses lettres;

25. regroupe des mots selon la première lettre;

26. associe la majuscule à la minuscule correspondante.

Cette liste de comportements d'ordre cognitif d'un niveau plus ou moins élevé de difficulté et de complexité nous fut évidemment inspiré par la lecture du programme de français de première et deuxième année; elle reflète les objectifs cognitifs qui nous y sont proposés.

Lorsque nous avons ensuite abordé la description des **habiletés** d'un lecteur moyen qui accroît graduellement sa maîtrise, nous avons d'abord élaboré une liste de vingt-quatre (24) énoncés; l'examen ultérieur de ces énoncés nous a amené à les regrouper en quatre groupes distincts, ce qui nous a donc permis de formuler après coup une description globale de l'élève habile en lecture: celui-ci allie la compréhension du texte lu, l'intérêt pour ce texte et pour la lecture en général, un degré croissant d'autonomie et la maîtrise de certains aspects proprement "mécaniques".

Voici donc la liste des énoncés décrivant les comportements d'un lecteur moyen qui démontre graduellement et de plus en plus sa maîtrise. Ces énoncés sont regroupés selon les quatre composantes de l'habileté en lecture évoqués plus haut et présentés par ordre croissant de difficulté.

Au plan de la COMPRÉHENSION, l'élève:

1. réagit à ses lectures (rire, s'appitoyer, prendre l'enseignante à témoin, lui poser des questions);

2. répond à des messages écrits (consignes d'examen ou d'exercices, correspondance inter ou intra-classe, jeu de messages secrets);

3. répond aux questions orales de compréhension de texte;

4. associe le texte, la phrase ou le mot à une illustration;

5. dessine ou choisit une illustration correspondant au texte, à la phrase ou au mot lu;

6. maîtrise convenablement une tâche de <u>closure</u>.

Au plan de l'INTÉRÊT, l'élève:

7. manifeste de l'intérêt à l'écoute de la lecture en classe;

8. lit dans ses moments libres en classe;

9. apporte des livres de lecture à la maison;

10. diversifie ses genres de lecture (discours: poésie, conte, b.d., texte informatif, etc.);

11. imite oralement ou par écrit des textes lus;

12. manifeste de la curiosité pour des formes variées d'écrits (affiches, livres du professeur, etc.);

13. préfère des activités de lecture, quand il a le choix de ses activités en classe;

14. réinvestit le contenu de ses lectures dans des activités créatrices (théâtre de marionnettes, mime, textes libres, etc.).

Au plan de l'AUTONOMIE, l'élève:

15. cherche spontanément les solutions à ses difficultés de lecture (consulte un autre élève, le professeur, etc.);

16. choisit ses lectures en fonction de ses goûts;

17. choisit ses lectures en fonction de ses capacités de lecteur;

18. choisit ses lectures pour satisfaire ses besoins (information, détente, etc.);

19. augmente graduellement la longueur ou le nombre des textes qu'il lit.

Au plan enfin de la MÉCANIQUE, l'élève:

21. augmente le nombre de mots lus globalement;

22. donne des signes d'anticipation;

23. cherche la solution d'une difficulté **dans** le mot (vocalisation, syllabes, épellation);

24. cherche la solution d'une difficulté **autour** du mot (contexte, morphologie, syntaxe).

Avant d'aborder dans les pages qui suivent la relation du processus d'élaboration des instruments d'évaluation qui suivit la première étape que l'on vient de relater, il importe de rappeler un certain nombre de choses.

Disons d'abord que la description des connaissances et des habiletés que doit graduellement maîtriser le lecteur moyen ne prétendait pas être scientifique; elle ne voulait que concrétiser l'idée que l'équipe se faisait des comportements d'un lecteur moyen, à partir de l'expérience que pouvaient en avoir les membres.

Disons surtout que cet effort de réflexion fut perçu de façon extrêmement positive par tous les membres de l'équipe et que les résultats qu'il nous fit atteindre nous permirent de jeter un éclairage neuf sur le programme de français et d'en rendre la relecture plus enrichissante et plus stimulante.

1.3 PREMIERS INSTRUMENTS D'ÉVALUATION EN LECTURE; MISE À L'ESSAI

L'équipe se retrouvait donc avec deux listes de comportements décrivant le lecteur moyen: la première consacrée aux comportements d'ordre cognitif et la deuxième consacrée à des comportements plus globaux et dénotant l'une ou l'autre des quatre composantes de l'habileté en lecture telle que définie par l'équipe, à savoir: **compréhension, intérêt, autonomie et mécanique.** L'équipe abordait maintenant l'étape de la formulation d'un ou de plusieurs instruments d'évaluation. Or, avant de s'engager plus avant dans ce processus, il fallut d'abord prendre une décision importante: fallait-il dédoubler les instruments d'évaluation afin de disposer d'une version par niveau scolaire ou au contraire tenter de regrouper en une seule version les comportements relatifs à ces deux niveaux?

Après quelques moments de discussion, il fut résolu de produire une seule version de chaque instrument d'évaluation; cette version recouvrirait donc les comportements de deux lecteurs moyens, celui du mois de mars ou avril de la première année et celui de janvier ou février de la deuxième année. Il est certain qu'une telle décision posait plusieurs difficultés mais elle présentait un avantage pédagogique important qui emporta la décision.

Parlons d'abord des difficultés; il y a une différence fondamentale entre l'élève qui aborde la deuxième année avec des habiletés de lecture, si limitées soient-elles, et l'élève qui aborde la première année et qui, de façon générale, ne maîtrise aucune des habiletés et des connaissances reliées à la lecture. Il ne s'agit pas d'une différence quantitative entre plus ou moins d'habiletés et de connaissances reliées à la lecture mais d'une différence qualitative entre avoir commencé à **lire** au début de la deuxième année et **ne pas avoir encore commencé à lire,** au début de la première année.

Pour couvrir en un seul instrument toutes les étapes qu'implique l'acquisition des connaissances et des habiletés reliées à la lecture, surtout si on part du "point zéro" en lecture, il sera nécessaire de recourir à un très grand nombre de catégories, ce qui produit des instruments d'évaluation volumineux; la taille de tels instruments en rend l'utilisation plus laborieuse pour l'enseignante et rend plus difficile la participation éventuelle de l'élève à son évaluation. Ajoutons à cela que le nouveau lecteur qui, participant à son évaluation, se trouverait devant un instrument dont il ne peut cocher que deux ou trois énoncés, court le risque de se démoraliser devant ce qui peut alors lui paraître une tâche insurmontable.

Nonobstant ces inconvénients, l'avantage qui a prévalu sur ces inconvénients tient au fait qu'une grille d'observation qui couvre l'ensemble des comportements du lecteur de 6-7 ans et de 7-8 ans favorise une perception du processus de maîtrise en lecture dans une perspective graduelle et continue au lieu de morceler cet apprentissage, de le "débiter en tranches" d'une durée fixe d'une année mais sans perspective sur ce qui précède et ce qui suit. C'est donc afin de réaliser cet avantage pédagogique qu'il fut décidé de regrouper les éléments des deux niveaux dans les instruments d'évaluation

Une deuxième décision importante fut prise. Nous poursuivions le principal objectif d'intervenir au niveau de l'évaluation des habiletés en lecture. Que faire alors de notre description des comportements **cognitifs** maîtrisés par le lecteur moyen de première et de deuxième année? Nous résolûmes de la conserver et d'en faire le point de départ d'une grille d'observation destinée à l'enseignante.

Cette grille dont on trouvera un fac-similé à l'annexe B, avait pour objectif de permettre à l'enseignante de superviser l'ensemble de la classe; elle pouvait donc y inscrire le nom de chacun de ses élèves en leur réservant ainsi une rangée chacun. Sur cette rangée on trouvait

vingt-cinq (25) cases correspondant aux vingt-cinq (25) comportements cognitifs décrits en haut de la grille et pour chacun desquels on trouvait une colonne.

Chacune des cases de la grille permettait donc de consigner l'évaluation que l'enseignante faisait de tel élève en regard de telle composante cognitive de la lecture. L'enseignante était invitée à utiliser une notation symbolique pour inscrire l'évaluation de l'élève observé. Cette notation prenait la forme suivante:

- si l'on ne constatait aucune occurence du comportement recherché, on laissait la case blanche.

- si l'on constatait que le comportement recherché se manifestait occasionnellement, on marquait la case d'une diagonale dénotant PARFOIS.

- si l'on constatait que le comportement recherché se manifestait fréquemment, on marquait la case d'une croix dénotant SOUVENT.

- si l'on constatait que le comportement recherché semblait définitivement implanté, on marquait la case d'un "quasi-astérisque" dénotant TOUJOURS.

Le but recherché par cette notation est qu'elle permettait de prendre en compte les progrès de chaque élève et, lorsque de tels progrès le justifiaient, d'ajouter un segment de droite ou plus dans la case pour dénoter ce progrès. Ce mode de notation permettait de conserver la grille durant une longue période de temps en y consignant, au fur et à mesure, les progrès de chaque élève.

Les quelques efforts déployés pour élaborer cet instrument, alors qu'il ne concernait pas directement le champ des habiletés telles que nous les avions définies, nous semblaient favoriser une supervision globale de la classe au niveau de l'acquisition et de la maîtrise des connaissances reliées à la lecture, et partant, faciliter l'intervention de l'enseignante sur ce plan, au cours de l'année. C'est essentiellement pour ces motifs qu'elle fut complétée et ultérieurement mise à l'essai.

L'objectif principal de l'équipe restait cependant d'intervenir dans le champ des habiletés, telles que nous les avions définies. Nous avons donc utilisé la liste des comportements du lecteur moyen au plan des habiletés et l'avons directement transposée dans une grille d'observation dite des habiletés de lecture, dont on trouvera un fac-similé à l'annexe C.

L'examen de cet instrument laisse apparaître trois préoccupations fondamentales de l'équipe. La première préoccupation tient au fait qu'il s'agit d'une grille individuelle et qu'elle ne concerne donc qu'un seul élève. Nous voulions en effet que chaque élève devienne le centre de notre attention, au moment approprié. La deuxième préoccupation tient au fait, pour le dire simplement, que cette grille ne devait pas "être coulée dans le béton". L'équipe avait prévu de nombreux espaces laissés en blanc pour qu'il fut plus tard possible d'ajouter au besoin des comportements supplémentaires dans la grille. La troisième préoccupation tient à l'utilisation que nous comptions faire des données recueillies. C'est précisément parce que notre conception de l'évaluation était plus formative que sommative qu'il fallait prévoir que l'utilisation de ces grilles nous permettrait peut-être de mieux cerner certaines des difficultés de nos élèves et qu'il fallait en conséquence aménager la grille afin de nous permettre de prendre note d'une éventuelle décision d'intervenir auprès d'un élève et de consigner la nature de cette intervention.

Une fois complétée, la mise à l'essai de cet instrument fut discutée. Il ressortit de cette discussion que chaque enseignante pourrait se constituer un cahier regroupant un nombre de grilles correspondant au nombre d'élèves en classe; il fut par ailleurs envisagé que l'on pourrait compléter la grille pour chaque élève, au moins une ou deux fois par étape.

À ce moment de l'élaboration des instruments d'évaluation, nous avons pris conscience que notre conviction d'associer l'élève à la démarche d'évaluation devait se matérialiser dans un instrument qu'il puisse lui-même utiliser. Après quelques échanges sur le sujet, on mît au point une grille d'auto-évaluation destinée à l'élève, dont on trouvera un fac-similé à l'annexe D.

Cette grille proposait dix-sept (17) énoncés aux élèves concernant leur vécu de lecteur. L'examen de cette grille révèle d'abord qu'au niveau du contenu elle s'inspire largement de celle que nous avions formulée pour notre propre usage. Elle reprend quatre des six énoncés de la catégorie COMPRÉHENSION, cinq des six de la catégorie INTÉRÊT et les cinq énoncés de la catégorie AUTONOMIE. La grille destinée aux élèves se distingue de celle destinée à l'enseignante sur trois points. Première différence: la façon de dire. Regardons un exemple; alors que la grille de l'enseignante adopte la formulation:

5. l'élève dessine une illustration correspondant au texte ( ), à la phrase ( ) ou au mot ( ) lu,

celle de l'élève lui propose une formulation plus personnelle;

3. j'illustre un mot, une phrase ou un texte.

Deuxième différence: la catégorie MÉCANIQUE de la grille de l'enseignante est remplacée, pour des raisons évidentes, par une catégorie

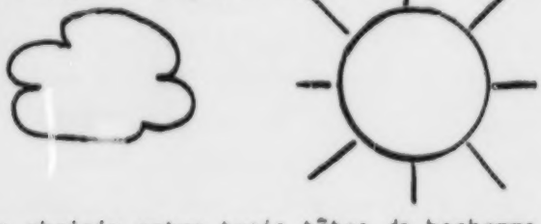
dite GLOBAL où l'élève est incité à se resituer périodiquement comme lecteur. Cette catégorie comporte trois énoncés, les voici:

15. je lis plus qu'avant

16. je lis mieux qu'avant

17. je lis plus vite qu'avant.

Troisième différence: le mode de notation. Il est évident qu'il faut proposer aux élèves d'autres moyens de consigner les résultats de leur auto-évaluation. C'est donc pour ce motif que chaque énoncé est suivi d'une case dans laquelle il peut consigner ses résultats. À titre d'hypothèses, nous avions envisagé que l'élève puisse soit choisir entre un petit nuage ou un petit soleil



ou alors choisir entre trois têtes de bonhomme

marquant ainsi un degré variable de satisfaction.

Il convient ici d'ajouter une précision: si nous avons parlé d'auto-évaluation, il était bien clair qu'en fait, l'utilisation de cette grille relevait plus de la co-évaluation. Tout l'intérêt d'une telle démarche résidait essentiellement dans la discussion qui pourrait

s'établir entre l'enseignante et l'élève, **pendant** qu'il remplirait ou **après** qu'il aurait rempli sa grille. Les membres de l'équipe n'oubliaient pas non plus que les plus jeunes de nos jeunes lecteurs auraient besoin de notre appui pour lire la grille et pour préciser même parfois le sens de certaines questions; l'utilisation de la grille d'évaluation dans des conditions d'aussi étroite collaboration devait nécessairement en faire une expérience de co-évaluation.

Lorsqu'il fut question de la mise à l'essai de cette grille d'évaluation, il fut convenu qu'il faudrait consacrer au moins quelques utilisations à la familiarisation de l'élève avec l'instrument avant d'en faire un usage plus rigoureux. Il fut aussi convenu que chaque élève conserverait ses grilles, une fois remplies, et qu'il serait même invité à les communiquer à ses parents. Pour le reste, il fut décidé de laisser à la discrétion de l'enseignante le soin de déterminer la fréquence et le mode d'utilisation de la grille, en fonction des capacités et de l'intérêt des élèves.

1.4 REMISE EN QUESTION

Après quelques mois d'utilisation au cours de mars et avril, il est devenu évident que les instruments mis au point par l'équipe n'étaient pas parfaitement adaptés aux besoins et surtout aux particularités de leurs usagers. Examinons tour à tour chaque instrument pour bien mettre ces difficultés en relief.

Au plan de la grille d'observation des connaissances en lecture que nous avons présentée plus haut et dont on trouve un fac-similé à l'annexe B, il s'est avéré qu'elle suscitait relativement peu d'intérêt chez les deux enseignantes de première année. Cette situation fut attribuée au fait que les enseignantes étaient surtout intéressées par les habiletés plutôt que par les connaissances, que la grille proposée était si chargée que son utilisation était difficile au plan strictement technique et enfin que le recours à cet instrument sur une base régulière imposait une consultation si fréquente du cahier où on l'avait insérée, que cela occasionnait beaucoup trop d'interruptions dans le déroulement de la classe.

La grille d'observation des connaissances fut donc à peu près immédiatement abandonnée par Monique et Marie (première année); quant à Colette (deuxième année) elle continuera d'utiliser cette grille durant toute la durée du projet mais à titre d'aide-mémoire dans la préparation des communications d'évaluation prévues au calendrier scolaire.

Dans le cas de la grille d'observation des habiletés en lecture dans la version destinée aux élèves que nous avons présentée plus haut et dont on peut trouver un fac-similé à l'annexe D, il faut distinguer la réaction des élèves de première année des classes de Monique et de Marie de celle des élèves de deuxième année de la classe de Colette. Si la réaction des plus jeunes autant que celle des plus vieux fut initialement caractérisée par l'intérêt, la compétence plus limitée de lecteur

des plus jeunes forçait ceux-ci à recourir fréquemment à l'aide de leur enseignante pour se faire relire les énoncés mais aussi pour se les faire expliquer. Les plus vieux pour leur part montrèrent une plus grande autonomie dans l'utilisation qu'ils firent de cette grille d'observation; cette utilisation s'avéra donc beaucoup moins contraignante pour l'enseignante de deuxième année que pour les enseignantes de première année.

Les enseignantes constatèrent par ailleurs que la forme de cette grille était relativement peu stimulante pour les élèves. Sa forme assez statique et peu engageante restait toujours la même, au fil des semaines. Cette situation contribuait assez peu à stimuler l'intérêt des élèves.

Au delà de ces considérations et malgré qu'il fallait parfois rappeler aux élèves la signification de certains des énoncés qui constituaient la grille d'observation des habiletés en lecture dans la version qui leur était destinée, il paraît cependant utile de signaler ici que, de façon générale, ces élèves semblaient relativement bien comprendre le sens et la portée de ces énoncés.

L'utilisation de cette grille au cours de ces premiers mois n'a pas par ailleurs donné l'occasion d'éprouver le besoin de créer de nouveaux énoncés ou d'en éliminer.

Pour ce qui concerne enfin la grille d'observation des habiletés en lecture dans sa version consacrée aux enseignantes qui a été présentée plus haut et dont on peut trouver un fac-similé à l'annexe C, son utilisation supposait que l'enseignante constitue un cahier dans lequel elle regroupait autant d'exemplaires de cette grille qu'il y avait d'élèves dans sa classe et qu'elle réfère à ce cahier aussi souvent qu'elle juge à propos d'y consigner une observation relative à l'un ou l'autre de ses élèves.

Pour ce qui concerne les enseignantes de première année, Monique et Marie, les manipulations répétées ce cette grille furent jugées assez fastidieuses et justifiaient que l'on envisage immédiatement d'élaborer d'autres instruments dont l'utilisation s'intègre plus harmonieusement dans le déroulement des activités de la classe; elles résolurent donc de mettre cette grille sous le boisseau ou plutôt d'en modifier l'utilisation pour en faire un instrument qui serve d'aide mémoire, au moment où il faudrait procéder à l'évaluation sommative des élèves, à la fin de chaque étape du calendrier scolaire.

Quant à Colette, l'enseignante de deuxième année, celle-ci constatait aussi le caractère assez fastidieux que présentait l'utilisation de la grille d'observation des habiletés en lecture dans sa version consacrée aux enseignantes, mais elle croyait cependant approprié, dans son cas, de continuer de l'utiliser jusqu'à la fin de l'année scolaire pour en explorer plus longuement toutes les caractéristiques.

1.5 NOUVELLE GÉNÉRATION D'INSTRUMENTS D'ÉVALUATION: PREMIÈRE ÉTAPE; MISE À L'ESSAI

La remise en question des instruments dont on a fait état dans les pages qui précèdent survenait à un moment crucial de l'année scolaire: le mois d'avril. Il était trop tôt pour tout laisser en plan mais trop tard pour mettre au point toute une nouvelle série d'instruments et la mettre à l'essai.

Les deux enseignantes de première année, Monique et Marie, mirent donc au point une grille dont on trouvera un fac-similé à l'annexe E. Cette grille prenait la forme d'un igloo constitué de seize (16) blocs; chacun de ces blocs comportait un énoncé décrivant un comportement d'élève. Ces comportements recoupaient les comportements déjà identifiés au moment du processus de description du lecteur moyen. Voici quelques exemples:

je lis souvent dans mes moments libres

je construis des phrases

je trouve des mots connus dans un texte

L'élève était invité à colorier chacun des blocs de l'igloo au fur et à mesure qu'il réalisait les objectifs dénotés par chacun des énoncés.

Il convient d'attirer ici l'attention du lecteur sur quelques points d'une extrême importance. Signalons d'abord que les énoncés choisis prenaient en compte une bonne partie des énoncés qui constituaient l'une ou l'autre des grilles d'observation des habiletés en lecture mais qu'on y trouvait maintenant des énoncés reliés aux connaissances en lecture. Voici quelques exemples:

je transforme des mots en changeant une lettre

je récite l'alphabet

je connais le nom des lettres

Signalons ensuite que la formulation des énoncés adoptait le point de vue de l'élève en donnant à ceux-ci la forme de phrases où le couple sujet-verbe était à la première personne du singulier de l'indicatif présent.

Signalons enfin que cette grille-dessin qui fut élaborée et mise à l'essai vers les mois d'avril et de mai comportait des énoncés correspondant à des comportements de lecteur déjà maîtrisé par l'ensemble des élèves. Cette façon de procéder était délibérée; elle permettait à chaque élève de pouvoir d'emblée colorier au moins une partie de son igloo et de ne pas s'y retrouver au point zéro.

Ainsi constituée, la grille-dessin de Monique et de Marie fut exploitée en classe pendant quelques semaines, avant la fin de l'année scolaire 1980-81.

Cette initiative fut communiquée aux autres membres de l'équipe qui en prirent connaissance avec beaucoup d'intérêt.

Quant à Colette, compte tenu des projets dans lesquels elle était par ailleurs déjà engagée et de l'autonomie plus grande de ses élèves dans l'utilisation des instruments d'évaluation à sa disposition, elle décida donc de retarder leur remise en question formelle jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours.

1.6 CONCLUSIONS PROVISOIRES

Au terme de l'année scolaire 1980-81, les membres de l'équipe tinrent une rencontre synthèse au cours de laquelle ils procédèrent à la revue de l'année et prirent officiellement la décision de prolonger leurs travaux pendant une autre année et de faire une nouvelle demande de subvention dans le cadre des projets P.P.M.F.

C'est aussi au cours de cette rencontre que les conclusions provisoires de l'équipe concernant les instruments d'évaluation utilisés au cours de l'année furent formulées.

On confirma d'abord la décision d'accorder une importance restreinte à la grille d'observation des connaissances en lecture et à la grille d'observation des habiletés en lecture dans sa version destinée aux enseignantes. Ces deux instruments pouvaient constituer d'utiles aide-mémoire au moment des étapes d'évaluation sommative mais leur utilisation fréquente par l'enseignante constituait une "servitude" beaucoup trop grande pour le profit que les élèves pouvaient directement ou indirectement en retirer.

On confirma ensuite le fait que la préoccupation principale de l'équipe était de mettre au point des instruments qui permettent l'implication des élèves dans le processus de l'évaluation. À cet égard les membres de l'équipe reconnaissaient de façon générale que la grille d'observation des habiletés en lecture dans sa version destinée aux élèves demeurait un instrument utile mais que la stratégie des **grilles-dessin** mise au point par Monique et Marie avait fait ses preuves durant les quelques semaines où elle avait été mise à l'essai: l'instrument qui était résulté de cette stratégie avait de façon générale engendré un intérêt beaucoup plus grand pour le processus d'évaluation de la part des

élèves que n'en avait occasionné l'approche initiale d'une grille écrite de type traditionnel, même aménagée en fonction des élèves. Il fut convenu que ces conclusions provisoires serviraient de point de départ aux travaux de l'année suivante.

1.7 NOUVELLE GÉNÉRATION D'INSTRUMENTS D'ÉVALUATION: DEUXIÈME ÉTAPE; MISE À L'ESSAI

Quelques semaines après le début de la rentrée scolaire de l'année 1981-82, les membres de l'équipe se rencontrèrent. Les échanges qui eurent lieu à cette occasion mirent en relief les différences d'approche des deux enseignantes de première année par rapport à l'enseignante de deuxième année.

Il devint évident en effet que pour Monique et Marie la grille-dessin constituait la seule stratégie qui puisse permettre à des tout petits de première année de s'impliquer dans une démarche de co-évaluation, compte tenu de leur manque relatif d'autonomie en lecture avant les mois de mars ou avril.

Dans ces classes de première année, il fallait donc compter que les enseignantes consacrent proportionnellement beaucoup plus de temps pour appuyer et nourrir la démarche d'évaluation de l'élève. De l'avis de Monique et Marie, il fallait donc éviter de disperser les efforts d'innovation et se concentrer plutôt sur l'utilisation de la stratégie de la grille-dessin.

Dans le cas de Colette, la grille-dessin constituait évidemment une stratégie extrêmement intéressante à laquelle il convenait de se consacrer mais il était par ailleurs intéressant de miser sur l'autonomie plus considérable des élèves de deuxième année et de continuer d'explorer un plus grand nombre de stratégies pour autant que dans chaque cas on s'attarde sur la mise au point de moyens qui favorisent aussi la participation de l'élève au processus d'évaluation.

Dans les quelques pages qui suivent, nous allons aborder les travaux de l'équipe en distinguant ceux de Monique et de Marie de ceux de

Colette. Cette distinction permet de mieux rendre compte de la spécificité du cheminement de chacune des participantes à cette partie du projet. Il faut cependant signaler que cette façon de rendre compte de leurs travaux ne doit pas faire perdre de vue que l'ensemble des membres de l'équipe se rencontra à quelques reprises au cours de l'année scolaire et qu'on y a chaque fois discuté des progrès respectifs de chacun.

Du côté des enseignantes de première année, il fut décidé de laisser passer les premiers mois de l'année et de s'y consacrer essentiellement aux premiers apprentissages reliés à la lecture. Il fut par ailleurs envisagé de créer une séquence d'instruments d'observation des habiletés en lecture qui prendraient la forme d'une série de grilles-dessin.

Au cours des mois qui suivirent, Monique et Marie utilisèrent trois grilles-dessin distinctes: **l'igloo, le poisson et le clown.** (On trouvera un fac-similé de la grille-poisson et de la grille-clown à l'annexe F; la grille-igloo, déjà abordée plus haut, se trouve à l'annexe E). Elles utilisèrent d'abord la grille-igloo, du mois de novembre au mois de février, puis la grille-poisson durant les mois de mars et avril puis enfin la grille-clown durant les mois de mai et juin.

L'examen de trois grilles-dessin révèle que Monique et Marie continuèrent de se conformer aux règles qu'elles s'étaient données au moment de l'élaboration de la grille-igloo. Rappelons les principales: formulation des énoncés en termes de comportements d'élèves et à la première personne du singulier de l'indicatif présent, choix d'énoncés relevant à la fois des habiletés et des connaissances en lecture. Quant à la troisième règle relative à la présence d'énoncés reliés à des objectifs déjà atteints, afin de permettre à chaque élève de colorier une partie de sa

grille au moment où il la reçoit, elle fut respectée dans chacune des trois grilles. On constatera en effet que chaque grille reprend des énoncés de la précédente, permettant ainsi à l'élève de transporter un certain nombre des objectifs qu'il a déjà atteints, d'une grille à l'autre.

On remarquera par ailleurs que certains énoncés reviennent tout au long de l'année; c'est le cas par exemple de l'énoncé suivant:

je réponds à un message écrit

On devine que dans ce cas, il s'agit d'une activité qui est exploitée tout au long de l'année et qu'il convient de conserver un énoncé la concernant dans chacune des grilles.

On remarquera aussi que dans le cas de certains autres énoncés, leur présence est restreinte à une seule grille; c'est le cas par exemple de l'énoncé suivant:

je récite l'alphabet,

qu'on ne trouve que dans la grille-igloo, de l'énoncé suivant:

je relie le mot à l'image,

qu'on ne trouve que dans la grille-poisson et de l'énoncé suivant:

j'écris une histoire,

qu'on ne trouve que dans la grille-clown. On devine que dans ces cas, il s'agit d'activités qui ne sont exploitées que durant quelques mois, si bien qu'il serait superflu de maintenir les énoncés correspondants dans toutes les grilles et donc durant l'ensemble de l'année scolaire.

Avant de conclure ce compte rendu des démarches de Monique et Marie, il convient de souligner que la réflexion qu'elles poursuivaient à l'endroit de l'évaluation en français avait certainement des répercussions sur l'enseignement des autres matières. Ainsi, par exemple, Monique et ses élèves décidèrent puis mirent au point une grille-dessin d'évaluation consacrée aux mathématiques.

Cette parenthèse fermée, il faut signaler ici que les conclusions de l'expérimentation qui se déroula dans les classes de Monique et Marie seront abordées dans la partie 1.8 de ce document.

L'enseignante de deuxième année prit pour sa part le parti de profiter de l'occasion et de l'appui que pouvaient lui procurer les membres de l'équipe impliqués dans le déroulement du projet et d'explorer diverses stratégies d'évaluation. Les lignes qui suivent sont consacrées à un survol des diverses initiatives auxquelles cette exploration donna lieu.

Colette reprit d'abord la grille d'observation des connaissances en lecture évoquée plus haut (voir aussi le fac-similé à l'annexe B); elle ajouta une cinquième catégorie aux quatre déjà proposées, à savoir la catégorie NON ÉVALUÉ, puis elle mit au point un nouveau mode d'utilisation de cet instrument. La grille ainsi modifiée fut en effet utilisée conjointement par l'enseignante et l'élève qui se rencontraient périodiquement pour procéder à la co-évaluation des connaissances en lecture. Conservée sur le bureau de l'enseignante, bien en vue, la grille servait de rappel constant aux élèves et à l'enseignante qui pouvaient y apporter des ajouts au fur et à mesure des progrès des élèves. L'initiative de discuter de ces ajouts pouvait indifféremment provenir de l'enseignante ou de l'élève; Colette invita en effet ses élèves à venir lui signaler tous leurs progrès importants, au plan des connaissances en

lecture, afin qu'elle puisse s'en assurer avec eux et leur permettre ensuite de consigner ces progrès sur la grille.

Colette prit par ailleurs l'initiative de mettre au point quelques tâches de closure à partir de textes pris dans certains des livres que la bibliothèque de l'école mettait à la disposition des élèves de cet âge. Colette proposait les textes mutilés aux élèves en les invitant à combler les lacunes. Elle consignait ensuite les textes ainsi complétés par les élèves en décomptant le nombre de mots adéquats que chaque élève réinsérait dans le texte. Il faut souligner ici que nous avons écrit **mots adéquats** plutôt que **mots du texte initial** parce que Colette avait décidé de modifier la pratique usuelle de n'accepter que les mots du texte initial (donc tel que formulé par son auteur) pour accepter aussi les synonymes. Cette façon de procéder constituait pour Colette un compromis indispensable entre la nécessité de s'instrumenter pour évaluer le niveau de compréhension de texte de ses élèves et la nécessité de ne pas décourager les élèves par les résultats apparemment trop faibles qu'occasionne la pratique usuelle de n'accepter que les seuls mots du texte initial.

Colette eut par ailleurs l'idée de fabriquer pour chaque élève une grille-dessin individuelle de 40 cm par 75 cm représentant la tige et le coeur d'une fleur ressemblant à une marguerite; ces affiches étaient accrochées aux murs de la classe, à la portée des élèves. Ceux-ci disposaient de pétales et de feuilles déjà découpés sur lesquels Colette avait fait imprimer des énoncés définissant divers comportements d'élèves reliés à la lecture et relevant à la fois du domaine des connaissances et de celui des habiletés; en voici quelques exemples:

je connais l'alphabet

je connais les syllabes

je suis capable de mémoriser

Les élèves étaient invités, chacun pour leur compte, à coller les pétales et les feuilles dont les énoncés correspondaient à des connaissances ou à des habiletés maîtrisées.

S'inspirant par ailleurs de l'initiative que ses compagnes de première année avaient prise au cours de l'année précédente, Colette mit au point une grille-dessin d'observation. Cette grille, dont on trouvera un fac-similé dans l'annexe G, prenait la forme d'une grappe de raisins constituée de dix-huit (18) fruits; chacun de ces fruits comportait lui aussi un énoncé décrivant un comportement d'élève. Ces dix-huit (18) énoncés regroupaient des comportements de lecture déjà identifiés dans la description du lecteur moyen, comme dans le cas de la grille de Monique et de Marie. Les élèves de Colette étaient eux-aussi invités à colorier chacun des raisins au fur et à mesure qu'ils atteignaient les objectifs dénotés par chacun des énoncés.

L'examen de la grille-dessin de Colette révèle cependant certaines particularités qu'il y a lieu de relever. Il faut d'abord noter que les énoncés qui constituent la grille ne proviennent pas uniquement de la grille initiale d'observation des habiletés en lecture (version élève et version enseignante) et de la grille initiale d'observation des connaissances en lecture; la grille-grappe de raisins intègre des énoncés qui sont du cru de Colette et qui concernent aussi l'écriture. Voici deux exemples:

j'écris une partie d'un texte ou comptine sans erreur

j'écris deux phrases sans erreur

L'enseignante a par ailleurs pris soin, elle aussi, de conserver un certain nombre d'énoncés qui traduisaient des objectifs déjà atteints par l'ensemble des élèves, afin d'éviter que des élèves se trouvent devant une grille dont ils ne puissent rien colorier d'emblée et qui leur retourne un message trop négatif.

Notons par ailleurs que les énoncés sont dans ce cas aussi, formulés à la première personne de l'indicatif présent et qu'ils traduisent des comportements d'élèves. Leur dernière particularité, enfin. L'enseignante a pris soin de garnir certains des raisins à colorier de sections ou divisions. Voici un exemple:

Cette façon de "subdiviser" l'espace à colorier de neuf (9) des dix-huit (18) énoncés de la grappe de raisins constituait une stratégie assez originale destinée à permettre aux élèves de consigner leur atteinte progressive ou graduelle des objectifs ainsi "illustrés". L'élève pouvait donc colorier un nombre croissant de "portions" de l'énoncé au fur et à mesure de ses progrès dans l'atteinte de l'objectif correspondant.

On vient donc de voir quelques-unes des initiatives que Colette élabora au cours de l'année. Ce survol est incomplet car il garde dans l'ombre un nombre considérable d'initiatives reliées à l'enseignement du français qui donnèrent même lieu à des communications au congrès régional puis national de l'A.Q.P.F. Signalons cependant qu'au plan de l'évaluation, qui constitue le thème central du présent document, les initiatives de Colette débordèrent le français pour se répercuter jusqu'aux mathématiques; elle mit en effet au point une grille-dessin destinée à l'évaluation de la maîtrise de certains objectifs reliés à l'apprentissage des mathématiques. On trouvera un fac-similé de cette grille à l'annexe H; son examen révèle bien sûr qu'elle constitue l'adaptation d'une stratégie connue à un nouveau contexte. Même si cette grille ne concerne pas l'enseignement et l'évaluation du français, elle témoigne assez des retombées multiples que peut engendrer une réflexion sur l'évaluation pour justifier sa présence ici.

On trouvera l'énoncé des conclusions de l'expérimentation de l'ensemble des stratégies élaborées par Colette dans la partie 1.8 de ce document.

1.8 CONCLUSIONS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU PROJET

C'est au terme de l'année scolaire 1981-82 que les enseignantes, la conseillère pédagogique et moi-même nous sommes réunis pour tirer les conclusions de la deuxième année du processus de recherche dans lequel nous étions engagés.

Pour ce qui concerne Monique et Marie, les enseignantes de première année, il se dégageait d'abord de leur participation au projet l'impression très nette que l'approche à la fois plus individuelle et plus centrée sur les habiletés en lecture que sur les connaissances coïncide parfaitement avec ce que l'on pourrait appeler l'esprit du programme de français.

Les enseignantes constatèrent ensuite que l'utilisation de grilles-dessin constituait la stratégie la plus appropriée en ce qu'elle était globalement accessible à de jeunes élèves avec qui il est indispensable de s'associer pour amorcer une démarche d'évaluation.

Se consacrant ensuite à un survol de l'ensemble de l'année scolaire qui venait de s'écouler, les deux enseignantes constatèrent que l'utilisation des trois grilles-dessin - l'igloo, le poisson puis le clown - avait coïncidé avec trois climats très différents.

La première étape se déroula du mois de novembre au mois de février et vit l'utilisation de la grille-igloo. Cette première étape coïncidait avec le début de l'activité réelle de lecture des élèves si bien que malgré que l'utilisation de la grille ne présentait pas en soi de difficulté particulière pour l'ensemble des élèves, elle survenait peut-être un peu hâtivement dans leur carrière de lecteurs, dans la mesure

précisément où il ne leur était pas immédiatement possible de colorier beaucoup de cases du dessin, compte tenu de leur niveau alors relativement peu élevé d'habileté en lecture.

La deuxième étape se déroula durant les mois de février, mars et avril et donna lieu à l'utilisation de la grille-poisson. Cette deuxième étape fut marquée par un "gros débloquage" en lecture, si bien que l'utilisation de la grille permettait de refléter ces progrès rapides et constituait donc un support très stimulant à l'activité de lecture des élèves; ceux-ci montrèrent donc un intérêt marqué et relativement soutenu au processus d'évaluation continue que provoquait l'utilisation régulière de la grille-poisson.

La troisième étape se déroula durant les mois de mai et juin et donna lieu à l'utilisation de la grille-clown. Cette troisième étape fut surtout marquée par une baisse significative de l'intérêt des élèves pour la démarche continue d'évaluation. Les enseignantes se sont interrogées sur les motifs de cet "essouflement". Fallait-il l'attribuer à la fatigue générale qui atteint les élèves au terme d'une année scolaire? Au caractère répétitif et peut-être ennuyeux d'une démarche d'évaluation qui, se voulant continue, imposait à l'élève un processus qu'il trouvait peut-être, à la longue astreignant? Les deux hypothèses semblèrent également plausibles.

Au delà des difficultés évoquées plus haut, les deux enseignantes s'entendirent pour dire que le recours à cette démarche de co-évaluation des habiletés en lecture avait pour effet de rendre l'élève "au courant", plus conscient des objectifs qu'il poursuivait et de ceux qu'il atteignait. S'il était assez rare que l'élève vienne spontanément dire à l'enseignante qu'il avait atteint tel ou tel objectif, il en prenait assez facilement conscience lorsqu'il en discutait avec celle-ci. Il semblait, par ailleurs, que l'élève trouvait un motif généralement très

élevé de satisfaction sinon de fierté à marquer concrètement qu'il avait atteint un objectif en coloriant la case correspondante de la grille-dessin. Cette fierté s'est manifestée entre autre, au moment où quelques élèves ont voulu apporter leur grille-dessin à la maison, ce qu'ils ont bien sûr pu faire.

Monique et Marie abordèrent par ailleurs longuement la situation des élèves qui connaissent des difficultés en lecture quand ils étaient placés dans un contexte d'évaluation continue des habiletés en lecture.

On constata d'abord que ces élèves étaient graduellement moins intéressés à poursuivre cette démarche d'évaluation. On peut facilement imaginer qu'une grille-dessin moins coloriée que celle des autres petits camarades pouvait devenir une cause de malaise pour un élève dans la mesure où elle le singularisait, où elle soulignait de façon plus évidente, plus "colorée", les difficultés que cet élève connaissait en lecture. Cette situation était d'ailleurs devenue plus évidente encore dans la classe de Monique où les grilles-dessin furent initialement affichées sur les murs de la classe. Cet affichage fut interrompu après quelques mois quand il devint évident qu'il favorisait la comparaison entre les élèves, ce qui pouvait peut-être avoir des effets stimulants pour certains mais avait en tout cas exactement l'effet opposé pour ceux qui connaissaient des difficultés en lecture.

Ce problème n'était pas sans importance. Les deux enseignantes ont en effet quelquefois rencontré des circonstances où certains de leurs élèves éprouvaient un très grand malaise - on a même parlé de honte - à participer à la démarche d'évaluation. Il était évident que dans de telles circonstances, l'évaluation provoquait des effets diamétralement opposés à ceux qu'elle voulait engendrer: décourager plutôt que motiver, soutenir et encourager.

L'équipe ne put, sur ce point extrêmement grave, proposer de solution définitive. Les enseignantes signalèrent cependant, qu'au plan technique, à leur avis, l'ajout d'un nombre important de cases blanches dans chacune des grilles-dessin permettrait une individualisation de la grille, une adaptation de la grille à chaque élève. Il deviendrait alors possible de convenir avec chaque élève (ou de lui proposer) de nombreux énoncés reflétant des objectifs qui s'adapteraient à son niveau d'habileté en lecture: objectifs plus "poussés" pour les meilleurs lecteurs et surtout objectifs intermédiaires plus nombreux pour les lecteurs qui éprouveraient plus de difficultés.

Cette façon de procéder permettrait à l'élève de poursuivre plus d'objectifs qui soient à sa portée et de maintenir ainsi son intérêt et son niveau de motivation pour la lecture.

Pour ce qui concerne Colette, l'enseignante de deuxième année, celle-ci avait, au cours de l'année, déployé ses énergies dans de nombreuses directions. Il convient, pour ce qui concerne ce projet, d'aborder successivement les conclusions de cette enseignante pour chacune des quatre principales stratégies d'évaluation qui eurent cours dans sa classe, au plan de la lecture.

Colette, il convient de le rappeler, avait procédé à l'utilisation prolongée d'une grille d'observation consacrée aux connaissances reliées à la lecture qui s'inspirait de celle que l'on trouve à l'annexe B mais où elle avait ajouté des contenus supplémentaires et une catégorie: NON ÉVALUÉE. Chaque élève avait accès à sa grille qui était conservée avec celle de ses camarades dans un cahier déposé en permanence sur le bureau de l'enseignante.

Il semblait, de façon générale, que l'intérêt des élèves pour cette démarche de co-évaluation fut assez soutenu; ce succès fut cependant à notre avis essentiellement attribuable à l'autonomie plus grande des élèves en lecture mais surtout aux rappels fréquents que Colette fit aux élèves de venir consulter et compléter leur grille. Au plan des retombées de l'utilisation de cette grille, l'enseignante vit bien sûr son travail d'évaluation sommative de fin d'étape considérablement facilité mais l'effet le plus probant résida sans doute dans la conscience accrue que les élèves eurent des objectifs qu'ils poursuivaient et de leur progrès.

Pour ce qui concerne la stratégie de closure que Colette a explorée dans sa classe, celle-ci en retint surtout deux conclusions importantes. L'enseignante acquit d'abord la conviction que ce moyen était extrêmement efficace et rapide pour déterminer le niveau global de compréhension en lecture de chaque élève. Colette découvrit par ailleurs que si elle voulait associer l'élève à la correction mais surtout à un échange subséquent qui soit dynamique et motivé, il était essentiel qu'elle se démarque de la pratique traditionnelle de correction qui ne retient que les mots du texte original, pour adopter une pratique de correction qui accepte aussi les synonymes; cette pratique donnait lieu à des résultats plus élevés et donc moins décourageants pour les élèves sans pour autant empêcher l'enseignante d'utiliser ces résultats pour évaluer le niveau de compréhension en lecture de l'élève.

La mise à l'essai de la grille-fleur géante que chaque élève avait affichée et sur laquelle il collait des pétales-énoncés au fur et à mesure de ses progrès en lecture, permit globalement de constater des résultats encourageants. On nota en effet l'intérêt accru et la conscience plus aigüe que les élèves avaient de leur cheminement en lecture. Il y a lieu d'ajouter cependant quelques réserves reliées à l'affichage public des difficultés que connaissent souvent quelques-uns des élèves de la classe. Ces difficultés furent perceptibles mais Colette exploita cette prise de conscience pour encourager les élèves à la

collaboration et inciter particulièrement les élèves qui montraient un degré élevé d'autonomie en lecture à offrir leur aide ou à accueillir favorablement les demandes d'aide que pouvaient leur adresser certains de leurs petits camarades. De façon générale, Colette insistait régulièrement sur la nécessité et l'intérêt de la collaboration entre les élèves si bien que le climat de la classe était favorable à ces échanges d'aide en lecture autant qu'en d'autres domaines.

Au chapitre enfin de la grille-grappe de raisins individuelle, Colette constata que cet instrument avait été accueilli favorablement et que l'intérêt qu'il suscita fut généralement soutenu. Pour ce qui concerne en particulier l'adjonction de raisins comportant des sections ou divisions qui permettait aux élèves de colorier progressivement l'espace consacré à un énoncé d'objectif, ce stratagème porta fruit, si l'on peut dire... On constata en effet que dans le cas de ces objectifs, les élèves prenaient un évident plaisir à venir témoigner de leur progrès à l'enseignante puis à repartir vers leur pupitre pour colorier une nouvelle fraction de l'objectif atteint.

Il faut ajouter ici que Colette insistait beaucoup sur le progrès de chaque élève en soulignant fréquemment devant la classe qu'elle prenait à témoin, les améliorations de tel ou tel élève; il n'était d'ailleurs pas rare, à compter du milieu de l'année, d'entendre tel ou tel élève dire spontanément à un autre élève qu'il avait "fait de beaux progrès" ou qu'il "s'était beaucoup amélioré". Il n'est pas surprenant donc que dans une classe où l'enseignante soulignait et valorisait le caractère progressif et individuel des apprentissages de chacun, les élèves coloriaient aussi volontiers des "fractions de raisins" qui dénotaient concrètement et efficacement leurs progrès en regard de tel ou tel objectif en lecture.

SECTION II

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS EN ÉCRITURE À LA FIN DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

2.1 PREMIERS JALONS; LA DÉMARCHE PRÉVUE

C'est au cours de la deuxième rencontre des membres du projet qui se déroula au centre administratif de la commission scolaire, au cours de février 1981 qu'après la constitution des deux équipes, Michèle, enseignante de 5ème année, et Béatrice, enseignante de 6ème année se retrouvèrent avec Micheline, conseillère pédagogique; elles commencèrent alors pour de bon leurs travaux de mise en place du projet d'évaluation des habiletés des élèves de fin du deuxième cycle du primaire en écriture.

Au cours de cette discussion, l'équipe se consacra d'abord à une mise en commun des attentes et des besoins respectifs de ses membres. On réaffirma alors qu'il ne fallait pas se consacrer exclusivement à l'évaluation des connaissances reliées à l'activité d'écriture mais élaborer des stratégies d'évaluation qui concernent aussi l'exercice des habiletés des élèves en écriture. On souligna aussi la nécessité de mettre au point des instruments d'évaluation qui rendent justice aux élèves et ne contribuent pas à marginaliser ceux d'entre eux qui éprouveraient des difficultés au chapitre de l'écriture.

L'équipe poursuivit sa réflexion en abordant les pratiques courantes d'évaluation en écriture. Cet examen permit de constater que l'évaluation était trop souvent démarquée du reste des activités de la classe. Les membres de l'équipe convinrent alors que les stratégies d'évaluation qu'ils mettraient au point devaient s'insérer étroitement dans le processus d'apprentissage des élèves. On souligna en particulier que ces stratégies devraient permettre à l'élève de s'impliquer dans son évaluation en en devenant l'acteur principal et devraient présenter des caractéristiques d'ouverture et d'adaptabilité qui assurent que chaque élève puisse adapter ces stratégies à chaque projet d'écriture qu'il

poursuivrait. On souligna enfin qu'il fallait que les stratégies d'évaluation proposées à la classe contribuent à accroître le goût de l'élève à communiquer plutôt que de l'étouffer et devraient aussi lui donner l'occasion de structurer, d'organiser son écrit.

L'équipe aborda ensuite une nouvelle étape de sa démarche au cours de laquelle elle procéda au bilan des expériences respectives de chacun au plan de l'évaluation en général et de l'évaluation des habiletés en particulier de même qu'à la lecture et à l'examen critique de la documentation disponible principalement constituée des notes de Permafra, de certains ouvrages empruntés à la bibliothèque de l'U.Q.A.R. et des grilles d'évaluation déjà disponibles dans le milieu scolaire. C'est au cours de cette étape que l'on clarifia en particulier un certain nombre de concepts reliés à l'évaluation, à l'enseignement en général et à l'enseignement du français en particulier; on y précisa en particulier le sens qu'avait pour les membres de l'équipe les concepts de connaissances, d'habileté et d'automatismes, d'évaluation et d'objectivation ainsi que de motivation.

L'ensemble de ces clarifications amena l'équipe à vouloir se consacrer à la description de l'élève de cinquième et sixième année qui maîtrise relativement bien l'écrit. Cette démarche devait permettre de mieux identifier l'ensemble des comportements sur lesquels il conviendrait ensuite de faire porter l'évaluation.

2.2 DESCRIPTION DU SCRIPTEUR MOYEN DE LA FIN DU PRIMAIRE

Il est inutile ici encore de relater dans le détail l'ensemble des échanges que l'équipe consacra pendant quelques heures à l'élaboration de la description du scripteur moyen de la fin du primaire. Examinons plutôt le résultat de cette démarche:

L'élève que l'on qualifie de scripteur moyen:

1. écrit son message avec **personnalité** (je le reconnais, je le sens);
2. emploie des mots variés;
3. exprime ses sentiments;
4. écrit d'un trait...c'est parti!
5. vérifie ses mots, demande conseil;
6. est capable de mémoriser (son orthographe se porte bien),
7. joue avec les mots;
8. joue avec les tournures de phrases;
9. lit avec facilité;
10. comprend ce qu'il lit;
11. crée, imagine;

12. se concentre sur ce qu'il fait;

13. modifie son plan, au besoin;

14. cherche des renseignements qu'il sait où trouver;

15. précise son intention de scripteur;

16. va jusqu'au bout de son projet d'écriture ou, en cas de difficultés, propose des solutions de rechange.

Cette description du scripteur moyen fit rapidement ressortir le fait qu'il s'y trouvait des comportements qui relevaient du domaine des connaissances, d'autres, du domaine des habiletés et d'autres enfin, du domaine des techniques. C'est à partir de cette constatation que les membres de l'équipe décidèrent de constituer deux instruments d'évaluation: une grille générale consacrée à la communication écrite et destinée à l'enseignante ainsi qu'une grille d'"analyse du vécu" destiné à l'élève. On abordera l'élaboration et la mise à l'essai de ces instruments dans les pages qui suivent.

2.3 PREMIERS INSTRUMENTS D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE; MISE À L'ESSAI

L'équipe disposait donc d'une liste de comportements décrivant le scripteur moyen. Cette liste regroupait trois catégories distinctes de comportements: **de connaissances, d'habiletés et de techniques.** On décida donc, dans un premier temps, d'élaborer un instrument d'observation destiné à l'enseignante et qui lui permette de bien s'assurer de la présence de ces comportements, pour chacun des élèves.

S'il était d'emblée évident que cette grille devait se consacrer aux trois grandes composantes de l'activité d'écriture proposée par le programme de français, à savoir les connaissances, les habiletés et les techniques, la poursuite des travaux justifiait un examen attentif de ce programme afin de répertorier adéquatement l'ensemble des contenus que devait comporter la grille d'observation.

C'est donc au terme d'une opération soigneuse de "décorticage" du programme que les membres de l'équipe formulèrent une grille qu'ils intitulèrent: "communication écrite". On trouvera un fac-similé de la portion "contenu" de cette grille à l'annexe I. Nous avons amputé la portion de la grille qui était disposée à gauche des énoncés et qui était constituée d'une trentaine de colonnes dont chacune comportait autant de cases qu'il y avait d'énoncés; nous avons aussi amputé la portion de la grille qui était disposée tout au haut de la feuille, qui était constituée d'une trentaine d'espaces disposés au-dessus de chacune des colonnes de cases et qui était destinée à l'inscription du nom de chacun des élèves de la classe. Nous avons dû par ailleurs répartir ce contenu sur deux feuilles, alors que les dimensions de la grille originale étaient telles (35 cm par 55 cm) que tous les énoncés de contenus pouvaient apparaître sur une seule feuille.

Signalons d'abord, mais le lecteur l'aura déjà compris, que cette immense grille permettait à l'enseignante de noter sur une seule feuille les progrès de l'ensemble de la classe. Nous reviendrons sur l'utilisation de cette grille un peu plus loin.

Examinons maintenant comment l'équipe y avait identifié puis réparti le contenu. Cet examen révèle un certain nombre de points qu'il convient d'aborder de façon un peu plus détaillée.

On observe d'abord que la grille comporte quatre grandes sections identifiées par les rubriques suivantes: discours, connaissances, techniques et autres. Si les trois premières rubriques coïncident avec celles du programme de français (pour peu qu'on précise que l'équipe a choisi "discours" plutôt qu'"habiletés"), l'addition de la rubrique "autres" voulait permettre l'ajout subséquent d'énoncés de contenus, au cas où il deviendrait nécessaire de compléter la grille.

On constate ensuite qu'en regard de la rubrique discours, les membres de l'équipe ont distingué les habiletés spécifiques reliées à chacun des quatre discours en les faisant précéder d'une liste d'habiletés qui sont reliées à l'ensemble des discours. Pour ce qui concerne les énoncés de la deuxième partie de la grille, consacrés aux connaissances, Michèle, Béatrice et Micheline ont constitué quatre catégories d'énoncés respectivement consacrées à l'ensemble nom et adjectif, aux conjugaisons, au code syntaxique et aux homophones. Dans le cas des énoncés reliés à la troisième partie consacrée aux techniques, on trouve aussi quatre catégories d'énoncés: calligraphie, dictionnnaire, grammaire et bibliothèque. La dernière partie de la grille ne comporte aucun énoncé mais elle permet que l'on en ajoute plus tard au besoin.

Lorsque cette grille fut complétée et qu'il fut question de sa mise à l'essai, les membres de l'équipe convinrent qu'il était essentiel

d'associer les élèves à la démarche d'évaluation qu'enclencherait l'utilisation de cette grille. On décida donc de reproduire l'ensemble de la grille sur une série de cartons d'affiche collés les uns aux autres et d'accrocher ensuite le tout sur un des murs de la classe. On convint aussi de présenter et discuter l'ensemble de la grille et son utilisation avec les élèves et de les inviter ensuite à venir rencontrer leur enseignante chaque fois qu'ils estimeraient avoir atteint un des objectifs inscrits sur la grille afin d'en discuter avec elle et, le cas échéant, d'aller cocher la case appropriée de la grille, dans la colonne marquée à leur nom.

L'équipe décida ensuite, dans un deuxième temps d'élaborer un deuxième instrument d'évaluation auquel on donna tout de suite le nom de "grille d'analyse du vécu". Cet instrument qui était destiné aux élèves devait permettre à ceux-ci de "s'approprier" l'ensemble de leurs activités de scripteur, d'en favoriser l'évaluation par les élèves eux-mêmes et de stimuler leur intérêt sinon leur ferveur pour l'écriture.

Les premières étapes de l'élaboration de cette grille donnèrent lieu à quelques réflexions sur la façon avec laquelle il convenait d'amener l'élève à évaluer son activité de scripteur. Les conclusions de l'équipe furent, en peu de mots, d'amener celui-ci à s'interroger sur les trois moments de son processus d'écriture: **avant, pendant et après.** Pour appuyer l'élève dans cette démarche, l'équipe mit au point une grille dont on trouvera un fac-similé à l'annexe J. L'original de cette grille était imprimé recto-verso sur une feuille de 21 cm par 35 cm.

Cette grille comporte cinq sections. Examinons les successivement. La première section est consacrée à l'identification de l'élève et à l'inscription de la date ainsi que du titre de l'écrit. La

deuxième section, consacrée à l'**avant** propose un espace d'une dizaine de lignes où l'élève peut noter ses réflexions sur les évènements ou préparatifs qui ont précédé son travail d'écriture. Cet espace est par ailleurs inscrit sous un groupe de six bulles (genre bande dessinée) dans lesquelles on retrouve des questions qui sont adressées à l'élève et qui peuvent servir de pistes pour amorcer sa réflexion. La troisième section, consacrée au **pendant** propose un espace d'une quinzaine de lignes qui s'inscrit sous un groupe de cinq bulles où l'on peut lire cinq questions destinées à stimuler la réflexion de l'élève.

Au verso de la grille on retrouve les deux dernières sections. La quatrième consacrée à l'**après**, comporte une dizaine de lignes et est entourée d'une série de dix bulles porteuses de questions. La cinquième section, consacrée aux commentaires de l'enseignante, permet à l'élève d'aller recueillir les réactions de celle-ci à l'égard de son écrit.

Un examen plus attentif de la grille nous révèlera que l'on a pris bien soin de ne pas évoquer, ni dans le titre ni dans les questions-bulles, la nature du projet d'écriture de l'élève. Cet état de chose était voulu et coïncidait avec la volonté de Michèle et Béatrice de formuler une grille qui puisse être utilisée pour des textes qui relèvent de toutes les intentions d'écriture, de tous les types de discours.

L'examen des questions-bulles de la grille met par ailleurs en relief d'autres éléments dignes de mention. Signalons d'abord qu'à l'exception de l'une d'elles, toutes les questions sont formulées à la première personne et dans les termes dans lesquels elles se posent à l'élève. Signalons aussi que l'une des questions qui revient à deux reprises, à l'occasion de l'"avant" et du "pendant", est assez significative: **Qu'est-ce que le professeur a fait pour moi?** Si cette question attire l'attention de l'élève sur le fait qu'il peut chercher un appui auprès de son enseignante, elle lui permet aussi d'apprécier la qualité

et la quantité de cet appui. Signalons enfin que l'on retrouve sur la grille quelques bulles vides qui rappellent à l'élève qu'il a le loisir de se poser toute question qu'il estime digne d'intérêt, même si elle n'est pas prévue par la grille.

Lorsque cette grille fut complétée et que l'équipe envisagea de procéder à sa mise à l'essai au cours des derniers mois de l'année scolaire 1980-81, Michèle et Béatrice décidèrent de remettre cinq ou six exemplaires de cette grille à chaque élève de leur classe respective et de leur donner quelques explications sur son utilisation.

Parmi l'ensemble des activités d'écriture auxquelles il se consacrait, l'élève était invité à choisir celles pour lesquelles il utiliserait la grille d'"analyse du vécu". Il devait ensuite consigner sur la grille les remarques, commentaires et réflexions que chacune des étapes de la réalisation de son projet d'écriture provoquait chez lui. L'élève pouvait s'inspirer des pistes de réflexions proposées dans les questions-bulles où répondre à d'autres questions de son choix. L'élève était par ailleurs invité à recueillir les réactions écrites de son enseignante puis à conserver l'ensemble des grilles qu'il complétait dans un cahier que l'enseignante mettait à sa disposition et qui était conservé avec celui des autres élèves sur une tablette d'armoire accessible à tous.

2.4 REMISE EN QUESTION

Après quelques mois d'utilisation au cours de mars, avril et mai, les membres de l'équipe procédèrent au bilan de l'année. On y constata que l'utilisation des deux instruments avait occasionné quelques difficultés qu'il convenait de résoudre avant d'amorcer une nouvelle année d'utilisation.

Au plan de la grille d'observation de la communication écrite affichée en classe et dont on retrouve le contenu à l'annexe I, les deux enseignantes constatèrent que son utilisation avait été très variable d'un élève à l'autre. Elles attribuèrent cette situation à deux causes principales: d'abord, le peu de temps qu'elles avaient pu consacrer à préparer leur classe à cette grille d'évaluation et à son utilisation, compte tenu qu'à cette époque assez avancée de l'année scolaire, elles étaient déjà engagées dans la réalisation d'autres projets avec leurs élèves; ensuite, la difficulté même d'utiliser la grille compte tenu de l'attention et du soin qu'il fallait apporter à remplir ou à consulter la masse de cases - plus de 3,000 - qu'elle comportait.

Ces conclusions préliminaires ne remettaient pas en question le contenu de la grille mais sa présentation matérielle, son insertion dans le fonctionnement quotidien de la classe et donc, globalement, son utilisation par les élèves et leur enseignante respective.

Au plan de la grille d'"analyse du vécu", dont on trouve un spécimen à l'annexe J, les premières réactions des élèves furent très positives. Quant aux enseignantes, elles constatèrent que si l'instrument lui-même n'avait pas à être modifié de façon significative, il y avait lieu de raccrocher plus étroitement son utilisation au déroulement de l'ensemble des activités d'écriture de la classe.

2.5 RÉVISION DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION ET NOUVELLES STRATÉGIES D'UTILISATION; MISE À L'ESSAI

Les question qui furent soulevées relativement aux deux grilles d'évaluation et dont il est fait état précédemment amenèrent Béatrice et Michèle à apporter quelques modifications aux deux instruments mais surtout à mettre au point de nouvelles stratégies qui en permettent une utilisation plus appropriée. Les lignes qui suivent sont consacrées à l'examen de ces mises à jour.

Au chapitre de la révision même des instruments, Béatrice et Michèle convinrent de modifier la présentation de la grille de communication écrite qui serait de nouveau affichée en classe. Ces modifications eurent pour principal objectif d'en faciliter la lecture et l'utilisation; elles furent principalement consacrées à la disposition et à l'ajout de repères graphiques (numérotation des énoncés, épaississement de certaines lignes, etc.) qui devaient la rendre plus lisible.

Pour ce qui concerne la grille d'"analyse du vécu", on décida d'y apporter quelques modifications minimes à la section d'identification et d'ajouter des lignes (il n'y en avait pas sur la première version) dans les quatre espaces réservés aux commentaires des élèves et de l'enseignante.

C'est cependant surtout au chapitre de la mise au point de nouvelles stratégies d'utilisation des deux grilles d'évaluation que cette étape du projet fut marquante.

Dans le cas de la grille **publique** de communication écrite, Béatrice et Michèle décidèrent d'abord de présenter la grille à leurs élèves respectifs vers le début de l'année et d'en faire un projet important de support dans l'apprentissage de l'écriture. Elles firent le projet de

proposer aux élèves de s'impliquer avec elles dans une démarche individuelle et soutenue de co-évaluation. Chaque élève serait rendu responsable de son cheminement en se voyant confier le soin d'en "administrer" le déroulement et d'en "superviser" les résultats avec l'enseignante. À cet égard, la grille de communication écrite deviendrait probablement un des éléments motivateurs de ce cheminement de l'élève en même temps que le témoin de ses progrès. La conception de l'évaluation que reflétait cette utilisation de la grille exigeait des deux enseignantes qui en étaient conscientes dès le départ, une très grande disponibilité et une très grande présence à chacun de leurs élèves; cette exigence n'avait cependant, à mon avis, rien d'inhabituel pour elles, dans la mesure précisément où, et je l'ai assez observé, cette présence est sans doute ce qui caractérise surtout ces deux enseignantes.

Dans le cas de la grille d'"analyse du vécu", Michèle et Béatrice décidèrent de demander à chaque élève de compléter la grille à cinq ou six reprises au moins, par étape; celui-ci conserverait ses grilles dans un cahier d'écriture où on trouverait aussi les écrits qu'il aurait produit durant l'année. Pour bien marquer chaque étape et permettre ainsi à l'élève de bien voir sa progression en écriture, les grilles de chacune des quatre étapes furent imprimées sur des feuilles de quatre couleurs différentes.

Les deux enseignantes décidèrent, au plan de la stratégie pédagogique, qu'il y aurait lieu d'encourager les élèves à produire des textes recoupant plusieurs discours et de déplacer par ailleurs l'emphase de leur travail d'évaluation en les incitant parfois à mettre plus de soin à s'interroger sur l'**avant** de leur écrit, parfois sur le **pendant** et parfois sur l'**après**, selon la nature du texte ou des difficultés rencontrées ou maîtrisées. C'est donc ainsi modifiées et dans le contexte qu'elles avaient mis au point, que Béatrice et Michèle utilisèrent les deux grilles d'évaluation consacrées à l'écriture. Elles procédèrent à

cette mise à l'essai à compter du mois de novembre 1981 - après avoir d'abord organisé et préparé leur classe - jusqu'au mois de février 1982.

2.6 CONCLUSIONS PROVISOIRES

La mise à l'essai des deux grilles au cours d'une période de trois ou quatre mois permit de constater qu'elles favorisaient l'atteinte de certains des objectifs poursuivis mais qu'elles occasionnaient aussi certaines réserves chez les élèves et les deux enseignantes. Examinons cela de plus près.

Pour ce qui concerne la grille **publique** de communication écrite, de l'avis des deux enseignantes, il semblait qu'elle contribuait d'une part à rendre l'élève conscient des objectifs qu'il devait poursuivre et éventuellement atteindre, et d'autre part à stimuler celui-ci en l'amenant à confirmer ses progrès auprès de l'enseignante. Au niveau des réserves, il en était trois qu'il convient de souligner: d'abord, la taille de la grille qui rendait parfois son utilisation périlleuse et difficile au plan strictement perceptuel; ensuite, le fait que les élèves ne trouvaient pas tous un intérêt soutenu à utiliser cette grille; enfin, le fait que pour certains élèves, l'affichage public de leurs "résultats" constituait une source de malaise réel. Dans ce dernier cas, les élèves qui connaissaient des difficultés d'apprentissage étaient particulièrement concernés dans la mesure précisément où l'affichage d'une telle grille attirait encore plus l'attention sur leurs difficultés.

Pour ce qui concerne la grille d'"analyse du vécu", de l'avis des deux enseignantes, il semblait qu'elle permettait effectivement aux élèves de faire un retour sur les écrits de leur choix, de mettre en valeur leurs forces, d'identifier leurs difficultés et même de remercier leur enseignante ou de lui adresser quelques reproches...(cela s'est vu et fut pris en très bonne part!). Au plan des réserves, les élèves constatèrent qu'ils devaient chaque fois formuler les objectifs à poursuivre et demandèrent que l'on formule une grille qui leur donne un minimum d'indications sur certains objectifs que l'ensemble de la classe

devait de toute façon poursuivre... Cette dernière constatation occasionna la formulation, par les élèves de la classe de Béatrice, d'une nouvelle grille et constitua par ailleurs le début de l'idée (que l'on n'exploita que quelques semaines plus tard) de la liste des objectifs de toute la classe, mais nous y reviendrons plus loin.

Donc, pour faire en quelques mots le point sur les conclusions provisoires de l'équipe, des résultats positifs certains, mais aussi des réserves et des aspects négatifs auxquels il fallait remédier rapidement.

2.7 NOUVELLE GÉNÉRATION D'INSTRUMENTS D'ÉVALUATION; MISE À L'ESSAI

C'est à la lumière des conclusions provisoires exposées dans les lignes qui précèdent que l'on procéda à des modifications des deux grilles.

Examinons d'abord le cas de la grille **publique** consacrée à la communication écrite. Compte tenu de la nécessité d'en modifier le mode d'utilisation, on transforma cette grille en un instrument d'évaluation individuel de la communication écrite. Ce nouvel instrument d'évaluation fut intitulé Bilan de l'année en communication écrite; on en trouvera un fac-similé à l'annexe K.

L'examen de cet instrument d'évaluation permet de constater d'abord qu'il propose rigoureusement le même contenu que la grille **publique.** Ce qui caractérise essentiellement ce nouvel instrument tient au fait qu'il est maintenant destiné à l'usage personnel de chaque élève qui peut y consigner ses progrès de scripteur.

Au chapitre des habiletés (les "discours" de la grille **publique**) le nombre des énoncés relié à chaque type de discours n'est pas fini car on a prévu chaque fois un espace pour ajouter de nouveaux énoncés. En regard de chacun de ces énoncés, l'élève est invité à déterminer si le comportement correspondant s'est manifesté ou non dans son écrit.

Au chapitre des connaissances et des techniques, on retrouve la liste des contenus de la grille **publique.** L'élève est invité à évaluer son niveau de maîtrise de chacun de ces contenus. Il peut utiliser une échelle numérique dont le premier niveau correspond à la catégorie "j'ai vu", le deuxième à "je sais" et le troisième à "j'applique". Ces niveaux permettent à l'élève de nuancer son évaluation et surtout de

souligner les zones de faiblesse et de permettre éventuellement de modifier sa cote en fonction de nouveaux progrès survenus depuis une précédente évaluation.

Il est évident que ce nouvel instrument résolvait les écueils de la grille publique; si son contenu est inchangé, sa taille devient plus convenable et son caractère individuel élimine à la source les malaises des élèves qui n'aimaient pas voir leurs résultats affichés publiquement. Pour ce qui concerne enfin le niveau de l'intérêt des élèves, Béatrice et Michèle estimaient que leur appui continu aux élèves dans cette démarche de co-évaluation produirait des résultats plus probants dans le nouveau contexte plus personnel proposé par ce nouvel instrument.

Examinons ensuite le cas de la grille d'"analyse du vécu". On se rappelle que les deux enseignantes avaient noté l'insatisfaction de certains élèves; ceux-ci soulignaient surtout le fait que la grille telle que constituée leur laissait tout le soin de formuler et de poursuivre leurs objectifs sans leur donner beaucoup d'indications sur les objectifs que tous les élèves devraient avoir en commun.

Cette insatisfaction s'est cristallisée dans la classe de Béatrice, au cours du mois de mars 1982; c'est providentiellement qu'à l'occasion de l'une de mes visites en classe, j'ai fait irruption au beau milieu d'une discussion où un groupe de sept élèves disait publiquement sa volonté d'élaborer une nouvelle grille. Ces élèves se regroupèrent autour de Béatrice et consacrèrent plus d'une heure à l'élaboration d'une grille dont on trouvera un fac-similé à l'annexe L.

Pendant ce temps la quinzaine d'élèves qui tenait à conserver la grille d'"analyse du vécu" amorça un échange avec moi; on y discuta des usages de cette grille, de ses avantages et de ses inconvénients et, pour reprendre les mots d'un des élèves, du "goût qu'elle donnait d'écrire".

Lorsque les élèves dissidents eurent complété leur grille, Béatrice demanda aux élèves avec lesquels je discutais s'ils étaient intéressés par le résultat du travail de leurs camarades; ils répondirent tous par l'affirmative. Les dissidents désignèrent deux d'entre eux pour faire la présentation de leur grille devant la classe. Au terme de cette présentation et des questions qui suivirent, certains élèves qui n'avaient pas jusqu'alors vu l'intérêt d'élaborer une nouvelle grille demandèrent à leurs camarades l'autorisation d'utiliser leur nouvelle grille. Après quelques hésitations, l'ensemble de la classe s'entendit pour que chaque élève puisse à sa guise utiliser l'une ou l'autre grille.

Examinons maintenant cette grille des dissidents. Elle comporte quatre sections. La première section est consacrée à l'identification de l'élève et de son activité d'écriture. La deuxième section comporte une liste d'objectifs reliés à l'activité d'écriture que les élèves ont retenus à cause de leur caractère à la fois universel (pour tous les discours) et fondamental. Cette liste peut par ailleurs être complétée par quelques autres énoncés que l'élève choisit en fonction de ses besoins, de son cheminement ou de la nature de son projet d'écriture.

L'élève qui a complété son projet peut en évaluer la qualité en regard de chacun des énoncés de la grille. Il dispose pour ce faire de cinq catégories qui lui permettent de nuancer sa réponse en fonction du niveau de maîtrise de chacun des objectifs.

La troisième section de la grille est constituée d'un espace intitulé "JE" et consacré aux réactions personnelles de l'élève à l'endroit de l'une ou l'autre ou de l'ensemble des étapes de la réalisation de son projet d'écriture. La quatrième section est constituée d'un espace intitulé "MOT DU PROFESSEUR" et consacré aux commentaires que l'enseignante est incitée à formuler après avoir lu l'écrit de l'élève qui fait l'objet de l'évaluation proposée par la grille.

On constate que si cette grille prévoit, comme dans le cas de la première grille d'"analyse du vécu", un espace à consacrer à la réaction de l'enseignante, là s'arrête cependant la ressemblance entre les deux grilles. On voit en effet que si la première grille est consacrée aux réactions personnelles de l'élève qu'il peut répartir sur les étapes de la réalisation de son projet d'écriture, la deuxième grille comprime l'ensemble de ses réactions dans un seul espace.

La différence fondamentale entre les deux grilles réside surtout dans le fait que la deuxième grille comporte une liste pré-établie d'objectifs qui servent de critères de base à l'évaluation de tous les projets d'écriture (jusqu'à ce que l'on modifie cette liste d'objectifs), alors que la première grille ne propose que des pistes de réflexion qui reflètent bien sûr des objectifs mais dont l'utilisation est facultative.

Cette nouvelle grille fut communiquée à Michèle qui en prit connaissance dans les heures qui suivirent son élaboration. Les semaines suivantes furent consacrées à l'utilisation de la grille individuelle de communication écrite dans les deux classes et de la grille modifiée d'"analyse du vécu" dans la classe de Béatrice par ceux de ses élèves qui voulaient bien en faire l'essai.

2.8 DERNIÈRES MISES À JOUR DE LA GRILLE D'"ANALYSE DU VÉCU"; MISE À L'ESSAI

La formulation d'une nouvelle grille d'évaluation d'"analyse du vécu" dans la classe de Béatrice eut un effet considérable sur le cours du projet de recherche appliquée durant les dernières semaines de l'année scolaire dans les classes de Michèle et de Béatrice.

Le premier de ces effets fut sans doute de renouveler considérablement l'intérêt des élèves pour la grille d'"analyse du vécu" et de reléguer par ailleurs la nouvelle grille d'évaluation individuelle de la communication écrite (voir l'annexe K) au second plan des préoccupations des deux enseignantes et des deux groupes d'élèves.

Michèle mit pour sa part sa classe au courant de l'initiative du groupe de dissidents de la classe de Béatrice et leur communiqua le résultat de leur travail de réflexion. Les élèves de Michèle furent séduits par cette nouvelle grille d'"analyse du vécu". Ils poursuivirent leur discussion sur le sujet avec Michèle jusqu'au moment où ils convinrent d'une grille adaptée à leurs besoins et dont on trouvera un facsimilé à l'annexe M.

L'examen de cette nouvelle grille permet de constater que si elle s'inspire largement de celle des dissidents de sixième année, les élèves de la classe de cinquième année de Michèle ont procédé à des aménagements très caractéristiques.

Au plan des ressemblances, on peut constater que les élèves ont conservé une section consacrée à l'identification de l'élève, de la date et du projet d'écriture, qu'ils ont conservé une section consacrée à des

objectifs pré-établis où on a par ailleurs prévu un espace pour l'ajout des objectifs personnels de chaque élève et qu'ils ont maintenu l'existence d'une section consacrée à l'appréciation du professeur. Un examen des énoncés d'objectifs permet par ailleurs de constater qu'un bon nombre de ceux-ci sont étroitement apparentés à ceux de la grille de sixième année; parmi ces énoncés on remarquera entre autres ceux qui sont consacrés à la propreté, aux règles matérielles de présentation, à l'usage des paragraphes, à la richesse du vocabulaire, à la copie soigneuse du brouillon et à l'application des règles courantes de grammaire.

Au plan des particularités de la grille des élèves de Michèle, on constatera d'abord l'absence d'une section consacrée au "JE", aux réactions globales du scripteur. Ce choix des élèves résulte de l'impression d'imprécision que vivaient les élèves confrontés à cet "espace sans question" de la grille. L'examen des énoncés révèlera par ailleurs la présence d'objectifs particuliers aux élèves de cinquième année; signalons en particulier l'utilisation de l'écriture cursive et une appréciation globale de la cohérence du texte.

La deuxième et sans doute la plus apparente des particularités de la grille élaborée dans la classe de Michèle réside dans la réduction du nombre de catégories d'appréciation de la grille et dans la disparition de sa portion numérique ordinale. On constatera que cette grille ne comporte en effet que trois catégories d'appréciation au lieu des cinq de la grille des dissidents de sixième année; voici l'appellation de ces trois catégories: "JE L'AI", "J'AI BESOIN DE PRATIQUE" et "PAS DU TOUT". Cette décision de restreindre le nombre de catégories d'appréciation résulte de la volonté des élèves de simplifier l'utilisation de la grille et d'aller au plus court en adoptant des messages explicites qui disent clairement et en peu de mots leur niveau de maîtrise des objectifs qui apparaissent dans la grille.

Béatrice et ses élèves utilisèrent pour leur part la grille des disssidents pendant quelques semaines. Cette utilisation révéla graduellement aux élèves les avantages de procéder à l'évaluation de leurs projets d'écriture à partir d'une liste d'objectifs clairement énoncés sur leur grille mais elle leur fit constater que cette grille comportait une liste qui était d'une certaine façon "coulée dans le béton" ou plus précisément imprimée sur papier et que cette situation était plus ou moins compatible avec le caractère individuel du processus d'évaluation. En peu de mots et sous forme d'un slogan électoral: oui pour des objectifs clairement énoncés sur la grille; non pour que tous poursuivent nécessairement les mêmes.

À l'usage, les élèves constatèrent aussi que si cette grille leur permettait de porter un jugement sur la réalisation d'un certain nombre d'objectifs, elle ne leur donnait pas une occasion concrète et l'espace approprié pour réfléchir aux moyens à prendre pour résoudre les difficultés d'écriture qu'elle leur permettait de constater.

Les élèves firent enfin une autre observation. La section consacrée au "JE" de la grille des dissidents proposait peu d'indications aux élèves sur la nature de la réflexion qu'elle devait déclencher.

En résumé donc, comment restituer à la grille d'évaluation de la production écrite un caractère individuel et comment en faire un outil plus adéquat de prise de conscience qui soit tourné vers l'avenir, qui ne se contente pas de constater les écueils que rencontre l'élève mais qui l'amène à réfléchir aux mesures qu'il doit prendre pour les contourner?

Devant ces réserves qui avaient donc graduellement été soulevées et discutées en classe, il fut décidé de procéder à une mise à jour de la grille d'évaluation. Le résultat de cette démarche se matérialisa dans une nouvelle grille dite "fiche d'évaluation" dont on trouvera un facsimilé à l'annexe N.

Cette grille comporte cinq sections. La première est toujours consacrée à l'identification de l'élève, de la date et du projet d'écriture. La deuxième section est consacrée à l'évaluation que l'élève porte sur son travail en regard d'objectifs particuliers. Elle consiste en un espace réservé à la transcription d'objectifs et à quatre colonnes correspondant à quatre catégories d'appréciation. L'élève peut donc évaluer le degré de maîtrise de chaque objectif qu'il a préal[illegible] inscrit sur sa grille en cochant la case appropriée dans l'une ou l'autre des quatre colonnes selon son niveau d'appréciation. Voici les quatre catégories proposées: NON APPLIQUÉE, A BESOIN DE PRATIQUE, APPLICATION SATISFAISANTE et APPLICATION CONTINUELLE.

La troisième section de la grille est constituée d'un espace comportant quatre lignes où l'élève peut noter sa réponse à cette question qu'il peut y lire: **Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ceci?**

La quatrième section est constituée d'un groupe de cinq lignes précédées d'une case dans laquelle on a inscrit: "MES IMPRESSIONS". Les quatre coins de cet espace sont par ailleurs délimités par quatre rubriques soulignées: **aide reçue, documentation, mes sentiments** et **climat de travail.**

La dernière section est pour sa part toujours consacrée aux réactions écrites du professeur. Elle est constituée d'un bloc de cinq lignes précédées d'une case dans laquelle on peut lire: MOT DE MON PROFESSEUR.

L'examen de cette grille nous permet rapidement d'y découvrir les principaux éléments nouveaux qui ont résulté de cette ultime mise à jour. On constatera d'abord que l'on n'y trouve pas d'objectifs déjà inscrits mais plutôt un espace où l'élève peut inscrire lui-même les objectifs qu'il choisit. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce choix un peu plus loin.

On constatera ensuite que l'élève est incité à réfléchir aux difficultés qu'il a pu constater et à définir lui-même les moyens qu'il entend prendre pour remédier à ces difficultés. C'est à la description de ces moyens que l'élève doit en tout cas consacrer les quelques lignes qui suivent la question: **Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ceci?**

On constatera enfin que l'espace consacré aux réactions personnelles de l'élève se voit attribuer un titre plus explicite (MES IMPRESSIONS) que son titre précédent ("JE") et que l'on est revenu à l'énonciation explicite de pistes de réflexion en entourant cet espace de quatre inscriptions rappelant quatre thèmes importants dont l'élève peut faire l'objet de ses réflexions personnelles: le climat de travail, la documentation, les reactions affectives et l'appui reçu de l'enseignante ou des camarades.

La mise à jour de la grille dite "fiche d'évaluation" redonnait donc à cet instrument un caractère individuel et formateur. Individuel parce qu'elle reconfiait à l'élève le soin de choisir ses objectifs, au moment de l'élaboration d'un projet d'écriture; formateur parce qu'elle amenait l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses mais surtout à choisir ses moyens de remédier aux faiblesses qu'il avait identifiées.

La participation étroite des élèves à ce retour aux objectifs initiaux - et fondamentaux - du projet leur ouvrait deux sujets permanents de réflexion: les objectifs d'un projet d'écriture et les moyens de remédier à des difficultés en écriture.

Afin de s'instrumenter sur ces deux plans, la classe décida d'élaborer deux documents de référence auxquels l'élève pourrait retourner au besoin pour soutenir sa démarche, au moment de l'étape "objectifs" et de

l'étape "moyens de remédier". On constitua donc deux listes respectivement intitulées "objectifs de classe en écrit" et "conseils de classe pour mieux réussir"; on trouvera le fac-similé de chacune de ces listes à l'annexe O.

L'examen de ces listes révèle qu'elles furent constituées des principaux objectifs et des principaux conseils qu'il convient de donner à une classe de 11-12 ans. L'originalité de ces listes réside beaucoup moins dans leur contenu que dans le fait qu'elles résultent d'une démarche de réflexion de toute une classe qui prend appui sur plusieurs mois d'évaluation de l'activité écriture.

Pour ce qui concerne l'utilisation de ces deux listes, il fut convenu qu'elles serviraient d'aide-mémoire aux élèves au moment où ils utiliseraient leur "fiche d'évaluation". Ils avaient en effet le loisir d'y puiser d'abord quelques-uns des objectifs qu'ils voulaient poursuivre au moment de l'élaboration de leurs projets d'écriture puis d'y trouver quelques conseils susceptibles de les aider à remédier aux difficultés qu'ils pourraient identifier au moment de l'évaluation de leurs textes écrits.

Les élèves et Béatrice utilisèrent la nouvelle grille dite "fiche d'évaluation" et les deux listes afférentes durant les dernières semaines de l'année 1981-82.

2.9 CONCLUSIONS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU PROJET

Au terme de la deuxième année du projet de recherche appliquée auquel Béatrice et Michèle s'associèrent si étroitement avec leurs élèves, elles tirèrent ensemble certaines conclusions qu'elles partagèrent avec moi. C'est à ces conclusions que sont consacrées les lignes qui suivent.

Au plan des instruments les deux classes utilisèrent d'abord une grille individuelle en communication écrite dite "Bilan de l'année en communication écrite" déjà présentée plus haut et dont on trouvera copie à l'annexe K. La deuxième année du projet mit en relief les difficultés associées à une grille publique; ces constatations furent à l'origine de l'élaboration du bilan individuel. Il convient d'ajouter cependant que cette mise à jour coïncida avec celle, beaucoup plus animée et stimulante, de la grille d'"analyse du vécu", si bien que le bilan individuel ne connut pas une grande popularité auprès des élèves et des deux enseignantes. En peu de mots, un outil qui nous apparaît adéquat et utilisable par des élèves de fin du primaire mais qui n'a pas suscité l'intérêt dans une conjoncture où toute la ferveur était mobilisée par une autre stratégie d'évaluation.

En ce qui concerne la grille d'"analyse du vécu" que les deux enseignantes proposèrent à leurs élèves au cours de novembre 1981, elle occasionna de nombreuses discussions et remises en question qui résultèrent finalement en deux versions distinctes: celle de cinquième année que l'on retrouve à l'annexe M et celle de sixième année, à l'annexe N. Ces deux grilles constituent à la fois les produits et les témoins d'une démarche de réflexion que deux classes ont consacré à la fois à l'écriture et à l'évaluation. Les quelques semaines qui ont été consacrées à leur utilisation ont laissé entrevoir qu'elles constituaient des outils mieux adaptés aux objectifs poursuivis et à la démarche pédagogique

choisie, qu'il y avait lieu de leur apporter encore quelques améliorations mais surtout qu'il fallait maintenant - c'est en tout cas le sens du message écrit que les enseignantes me transmirent au cours de l'été 1982 - s'employer à approfondir tout l'aspect interpersonnel de la relation entre l'enseignante et les élèves qui élaborent et réalisent des projets d'écriture.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Conclusions

Le rapport que constitue le présent document ne résulte pas d'un processus expérimental rigoureux mais plutôt d'une démarche pédagogique soutenue consacrée à l'incorporation de l'évaluation dans le processus pédagogique. Le caractère évènementiel de cette démarche m'aura convaincu qu'il convenait de relater les grandes étapes de cette démarche dans chacune des classes concernées plutôt que de rédiger un rapport plus conventionnel de recherche.

Examinons maintenant les principales caractéristiques d'une démarche d'évaluation formative dans la classe de français. On constate d'abord qu'une telle démarche s'amorce sur une réflexion consacrée aux objectifs d'enseignement et d'apprentissage. On constate ensuite qu'elle suppose de la part de ses participants un sens critique élevé et un goût de l'exploration et de la mise à l'essai qui ne répugne pas à procéder par **essais et erreurs.** On constate enfin et surtout un certain sens de la démocratie qui amène les participants à associer les élèves à la démarche, à susciter l'expression fréquente de leurs opinions et à accueillir celles-ci favorablement, même si elles ont pour effet de provoquer certaines remises en question.

Au chapitre des résultats d'une telle démarche, il semble qu'on peut distinguer ceux qui concernent les élèves et ceux qui concernent l'enseignante. La participation des élèves au processus d'évaluation formative rend d'abord ceux-ci de plus en plus conscients des objectifs de formation qu'ils poursuivent en classe; elle augmente par ailleurs leur niveau d'implication dans la vie pédagogique de la classe en les amenant graduellement à être partie prenante, à exprimer leurs

opinions et à participer aux changements qui peuvent en résulter. L'enseignante qui s'implique dans un tel projet découvre d'abord, pour sa part, qu'elle dispose d'un puissant outil de motivation à la lecture ou à l'écriture mais surtout qu'elle accroît graduellement sa certitude d'être en prise directe sur ce qui se passe dans sa classe, de voir les progrès et les difficultés de chaque élève et d'être mieux en mesure d'intervenir auprès de chacun d'eux de la façon la plus approprieé.

Nous savons aussi qu'il y a quelques écueils à éviter. Celui d'abord de proposer à l'élève ou de formuler avec lui des instruments d'évaluation dont il ne comprend pas certains éléments. Celui ensuite de placer certains élèves qui connaissent des difficultés de lecture ou d'écriture dans une posture "publique" qui engendre ou maintient un malaise inadmissible. Celui aussi de ne pas renouveler périodiquement une démarche personnelle qui peut autrement devenir ennuyeuse sinon machinale.

Au delà de toutes ces considérations, il se dégage à mon avis trois grandes conclusions de l'ensemble du projet tel qu'il s'est déroulé. La mise en place d'un processus d'évaluation formative en lecture ou en écriture donne premièrement lieu à un cheminement particulier - je dirais personnel - pour chaque classe; il réflète parfaitement, me semble-t-il, les conceptions pédagogiques de l'enseignante, sa personnalité et le climat de confiance et de collaboration qui caractérise les rapports qu'elle a avec ses élèves et qu'ils ont avec elle.

La poursuite d'un projet d'évaluation formative en classe peut deuxièmement donner lieu à une effervescence qui me semble extrêmement stimulante pour les élèves mais aussi pour leur enseignante. Cette situation trouve probablement son explication dans le fait qu'à chaque fois qu'il est question d'évaluation on touche de près les désirs, les aspirations, l'image de soi et la confiance en soi de chaque élève et de chaque enseignante.

Le déroulement d'un processus d'évaluation formative en classe met troisièmement en lumière le caractère essentiel du travail d'équipe des enseignantes. Malgré que ce processus prenne dans chaque classe une forme très "personnelle", sa mise en place passe par une réflexion sur les objectifs, sur les stratégies pédagogiques de même que sur les valeurs et par un travail de construction d'instruments; ces tâches s'effectuent beaucoup plus facilement au sein d'une équipe de deux ou trois enseignantes. Sans compter les inévitables difficultés et remises en question au cours desquelles l'appui des membres d'une équipe peut s'avérer indispensable...

Recommandations

Il est peut-être utile de donner à ces conclusions un tour pratique afin que les enseignantes du primaire qui voudraient s'engager dans un projet d'évaluation formative puissent y trouver quelques conseils qui leur facilite la mise en place et la poursuite d'un tel projet. Voici donc quelques recommandations.

1. Former une équipe

Il est essentiel que l'enseignante intéressée par la mise en place d'un projet d'évaluation formative trouve appui auprès d'une ou de deux collègues. Ce travail de réflexion mais aussi les difficu'tés à surmonter rendent cet appui à peu près indispensable.

2. Élaborer un projet précis

La première partie du travail de l'équipe doit être consacrée à l'élaboration du projet que l'on entend poursuivre; à cette fin, il convient de franchir les trois étapes suivantes:

2.1 Formuler les objectifs du projet

Vous devez identifier et consigner par écrit les objectifs du projet. C'est à cette occasion que vous préciserez si votre projet d'évaluation est consacré à la lecture, l'écriture ou l'expression orale, s'il est consacré à des habiletés, à des connaissances ou à des techniques et que vous confirmerez qu'il s'agit d'évaluation formative.

2.2 Élaborer les instruments d'évaluation

Vous devez ensuite procéder à la construction des premières versions des instruments d'évaluation que vous voulez proposer à vos élèves. Même si vous déployez toute votre expérience pour mettre au point les meilleurs instruments, considérez-les comme des ébauches dont la mise à l'essai en classe vous révélera les imperfections.

2.3 Élaborer les stratégies d'évaluation

Vous devez par ailleurs clarifier préalablement les contextes dans lesquels vous voulez utiliser ces instruments d'évaluation ou les faire utiliser par vos élèves: quand, comment, avec qui, quoi faire des résultats...

3. Associer les élèves au projet

Vous devez ensuite impliquer le plus rapidement possible vos élèves dans le projet c'est-à-dire bien sûr, les amener à mettre les instruments d'évaluation à l'essai mais aussi leur communiquer les objectifs du projet et les amener à se situer par rapport à ces objectifs et à ces instruments.

4. Évaluer périodiquement la démarche

Vous devez procéder régulièrement à une évaluation du projet d'évaluation, de son déroulement et de ses résultats. Vous pouvez procéder en équipe avec vos collègues mais aussi avec les élèves de votre classe. Même les plus jeunes font des critiques très appropriées et très révélatrices.

5. Réinvestir l'évaluation dans l'enseignement

Faites périodiquement le point sur les forces et les faiblesses de votre classe que le projet d'évaluation vous aide à mettre en lumière. Identifiez ce que vous pourriez modifier dans votre enseignement - matériel didactique, activités, encadrement, mises en situation - en vue de rectifier le tir. Le projet d'évaluation se révèlera alors formateur pour votre enseignement.

6. Réinvestir l'évaluation dans l'apprentissage

Amenez l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. Canalisez cette prise de conscience vers l'identification par l'élève de nouveaux objectifs et de nouvelles stratégies. Encouragez-le à définir un nouveau projet de lecture ou d'écriture, par exemple, qui prenne en compte les forces et les faiblesses dont l'évaluation a pu lui aider à prendre conscience. Le projet d'évaluation se révèlera alors formateur pour l'apprentissage de cet élève.

7. Ne rien couler dans le béton

Évitez que la tendance naturelle que nous avons tous à produire des outils parfaits ne vous fasse oublier que chaque nouvelle version de votre instrument d'évaluation n'est qu'une version de travail.

C'est vrai qu'il ne faudrait pas la changer à toutes les semaines et dérouter ainsi les élèves, mais une mise à jour périodique à laquelle vous associerez vos élèves permettra l'amélioration continue de vos outils d'évaluation. Sans compter le profit que tireront vos élèves à réfléchir eux aussi au processus de l'évaluation.

Je crois que ces quelques recommandations de même que toutes celles que la lecture de ce rapport vous permettront d'ajouter, pour votre propre compte, sont susceptibles de faire de votre projet en évaluation formative la source d'un véritable renouveau dans votre classe de français; c'est en tout cas cet effet que j'ai pu pour ma part constater dans les classes où s'est déroulé le projet qui fait l'objet de ce rapport et où il m'a semblé que l'on appliquait, avant la lettre, les recommandations énoncées ici.

ÉPILOGUE

Lorsqu'en juin 1982 j'ai rencontré les enseignantes pour compléter le bilan de la dernière année du projet, il fût convenu que je leur ferais parvenir, au cours de l'année 1982-83, la première version du guide didactique qui résulterait de notre projet de recherche appliquée. Les membres de l'équipe auraient alors l'occasion de lire et d'annoter ce document et de me transmettre ensuite, au cours d'une dernière rencontre, leurs remarques, commentaires et observations, en vue de la rédaction d'une version finale du guide.

Les circonstances firent que cette dernière rencontre se déroula vers la fin du mois de juin 1983. Il y fût bien sûr question du document que je leur avais transmis quelques semaines plus tôt, mais il fût surtout question de l'année scolaire 1982-83. Nous parlâmes bien entendu de grèves, d'élections partielles au provincial, de feux de forêts et de l'absence de Michèle Collin qui était déménagée à Québec au cours de l'été précédent...mais il fût surtout question d'évaluation.

Et je découvris que le projet d'évaluation s'était poursuivi durant toute l'année scolaire. Monique et Marie avaient reformulé leurs grilles-dessins en choisissant de nouveaux dessins et en modifiant quelques énoncés. Elles avaient, par ailleurs, modifié le calendrier d'utilisation de ces grilles en reportant à la mi-décembre la distribution de la première grille; cette décision eût pour effet de mettre les élèves en contact avec les grilles à un moment de l'année où ils étaient plus autonomes en lecture et de réduire la période totale d'exposition aux grilles, ce qui élimina à peu près l'effet d'"essoufflement" constaté l'année précédente.

Colette reprit pour sa part l'ensemble des stratégies qu'elle avait mises au point en procédant à de nombreuses mises à jour.

De son côté, Béatrice se retrouva seule à cause du départ de Michèle pour Québec. Le hasard fit que sa classe de l'année 1982-83 fut fondamentalement différente de celles des deux années précédentes; elle

était en particulier caractérisée par le niveau élevé d'individualisme de ses élèves et par la nécessité de remotiver fréquemment le groupe au moment de la mise en place d'activités. Cette situation constitua une très grande source de difficultés pour Béatrice dans la mesure, en particulier, où sa pédagogie de l'écrit s'appuie sur le groupe et qu'elle puise dans la marge d'autonomie que chaque élève développe et consent à exercer en classe. Une année marquée donc par le doute, la remise en question et par un déploiement considérable d'énergie surtout consacré à stimuler ses élèves.

Ce que je retiens de plus important dans notre récente conversation tient à deux choses. D'abord que la mise en place d'un projet d'évaluation a des effets durables qui peuvent largement dépasser les prévisions initiales de ses participants et qui dépendent beaucoup plus de la ferveur de ceux-ci que de la présence d'un animateur externe. Ensuite que lorsqu'une enseignante s'engage dans un processus de changement avec ses élèves, elle doit se rappeler que ses élèves passent alors qu'elle reste et donc, qu'il est toujours possible et parfois nécessaire de reprendre au début avec un groupe et de se résoudre à aller moins loin, en se disant que l'an prochain...

ANNEXES

ANNEXE A

FORMULATION INITIALE SPONTANÉE DES OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE APPLIQUÉE PAR LES ENSEIGNANTES PARTICIPANTES

Se bâtir un outil d'évaluation des habiletés en lecture chez les 6 et 7 ans:

- quelles sont les habiletés qui sont évaluables (définitions)?
- lesquelles sont évaluées?
- y a-t-il des choses semblables qui se font ailleurs?
- quels sont les documents qui sont susceptibles de nous aider à définir les habiletés en lecture à créer notre outil?

Notre outil permettra:

- le respect de l'individualité,
- une évaluation positive.

Il sera basé sur l'observation et non sur des "tests", sera facilement utilisable et ne sera pas une corvée de dernière minute.

Le professeur ne doit pas être le seul agent de l'évaluation.

Monique Doucet,
Marie Potvin.

1980-11-28.

Ce que nous voulons:

. Faire plus qu'évaluer des connaissances.

. Rendre justice à l'élève.

. Lui donner le goût de communiquer.

. Lui donner la chance d'organiser son écrit.

. Avoir quelque chose (GRILLE) qui puisse me permettre de jouer en évaluation.

N.B.: Au sujet de la grille: critères mobiles trouvés par les élèves.

. Que l'élève s'implique dans son évaluation.

Bref, que l'élève:
1. Sente, pense.
2. Écrive.
3. S'organise.
4. S'évalue.
5. Continue.

Thème: Expression personnelle de l'élève en écrit!

Michèle et Béatrice,
École Bois-du-Nord, Hauterive.

1980-11-28.

ANNEXE B

GRILLE D'OBSERVATION DES CONNAISSANCES EN LECTURE AU DÉBUT DU PREMIER CYCLE

CONNAISSANCES EN LECTURE

☐ : JAMAIS

☒ : PARFOIS

☒ : SOUVENT

☒ : TOUJOURS

NOM PRENOM	Repérage d'un petit mot contenu dans un grand		
	Déplacement de phrases dans un texte et objectivation du résultat		
	Choix de la légende la plus appropriée d'une illustration		
	Reconstitution d'un texte à partir de phrases brouillées		
	Découpage des phrases d'un texte		
	Constatation des temps et des personnes du verbe (sans règles)		
	Constatation du rôle de la virgule et du point dans la phrase		
	Classement alphabétique de mots selon la première lettre		
	Association de la majuscule à la minuscule correspondante		
	Regroupement des mots selon la première lettre		
	Connaissance du nom des lettres		
	Récitation de mémoire de l'alphabet		
	Lecture de l'alphabet à partir d'un modèle		
	Transformation de mots par remplacement de lettres ou groupes de lettres		
	Classement de mots selon caractéristique syllabique ou grapho-phonétique		
	Repérage des éléments graphiques de certains mots		
	Evaluation du sens/non-sens d'une phrase		
	Construction de phrases avec étiquettes-mots choisies par l'élève		
	Reconstitution de l'ordre des mots d'une phrase		
	Lecture de phrases/textes constitué(e)s de mots connus		
	Construction de phrases avec étiquettes-mots proposées à l'élève		
	Repérage de mots connus dans un texte		
	Mots classés selon le contenu (les sons)		
	Mots classés selon la forme		
	Mots classés selon le sens		
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			

ANNEXE C

GRILLE D'OBSERVATION DES HABILETÉS EN LECTURE
DESTINÉE À L'ENSEIGNANTE, AU DÉBUT DU PREMIER CYCLE

GRILLE D'OBSERVATION DES HABILETÉS DE LECTURE

Nom de l'élève: _____

							Intervention	
								Comment?
COMPRÉHENSION								
1. L'élève réagit à ses lectures (rire, s'appitoyer, prendre l'enseignante à témoin, lui poser des questions)								
2. L'élève répond à des messages écrits (consignes d'examen ou d'exercices, correspondance inter ou intra-classe, jeu de messages secrets)								
3. L'élève répond aux questions orales de compréhension de texte								
4. L'élève associe le texte ( ), la phrase ( ) ou le mot ( ) à une illustration								
5. L'élève dessine une illustration correspondant au texte ( ), à la phrase ( ) ou au mot ( ) lu								
6. L'élève maîtrise convenablement une tâche de <u>closure</u>								
7.								
INTÉRÊT								
8. L'élève manifeste de l'intérêt à l'écoute de la lecture en classe								
9. L'élève lit dans ses moments libres en classe								
10. L'élève apporte des livres de lecture à la maison								
11. L'élève diversifie ses genres de lecture (discours, poésie, conte, b.d., texte informatif, etc.)								
12. L'élève imite oralement ( ) ou par écrit ( ) des textes lus								
13. L'élève manifeste de la curiosité pour des formes variées d'écrit (affiches, livres du professeur, etc.)								

14. L'élève préfère des activités de lecture, quand il a le choix de ses activités

15. L'élève réinvestit le contenu de ses lectures dans des activités créatrices (théâtre de marionnettes, mime, textes libres, etc.)

16.

17.

AUTONOMIE

18. L'élève cherche spontanément les solutions à ses difficultés de lecture (consulte un autre élève, le professeur, etc.)

19. L'élève choisit ses lectures en fonction de ses goûts

20. L'élève choisit ses lectures en fonction de ses capacités de lecteur

21. L'élève choisit ses lectures pour satisfaire ses besoins (information, détente, etc.)

22. L'élève augmente graduellement la longueur ( ) ou le nombre ( ) des textes qu'il lit

23.

24.

MÉCANIQUE

25. L'élève lit silencieusement

26. L'élève augmente le nombre de mots lus globalement

27. L'élève donne des signes d'anticipation

28. L'élève cherche la solution d'une difficulté dans le mot (vocalisation, syllabes, consonnes)

29. L'élève cherche la solution d'une difficulté autour du mot (contexte, morphologie, syntaxe)

30.

ANNEXE D

GRILLE D'OBSERVATION DES HABILETÉS EN LECTURE
DESTINÉE AUX ÉLÈVES, AU DÉBUT DU PREMIER CYCLE

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE EN LECTURE

Ton nom: _____

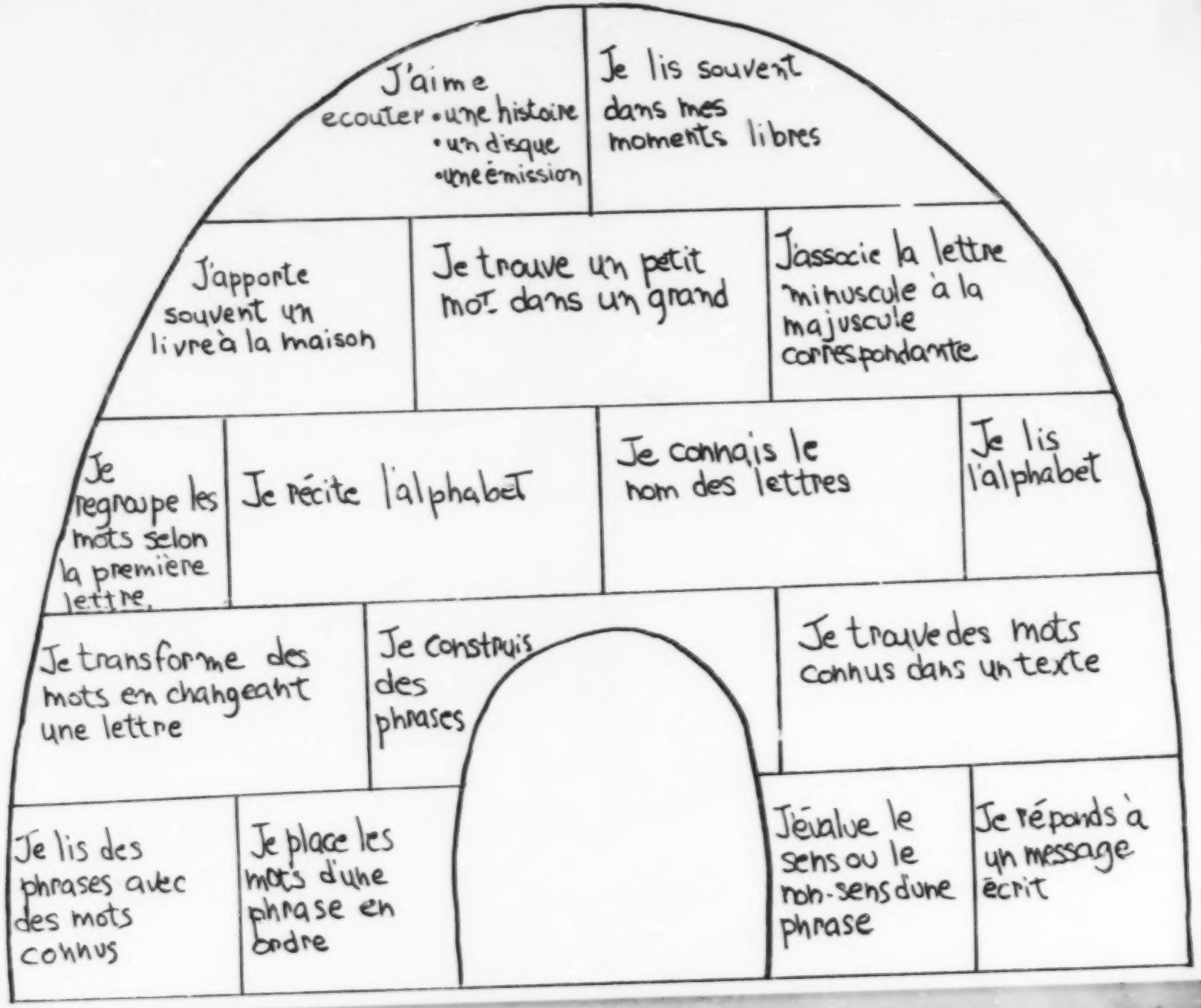
La date: _____

Compréhension		
	1 Je réponds à des messages écrits	
	2 Je trouve le dessin d'un mot, d'une phrase ou d'un texte	
	3 J'illustre un mot, une phrase ou un texte	
	4 Je réponds aux questions sur le texte que j'ai lu	
Intérêt		
	5 Je lis dans mes moments libres en classe	
	6 Je lis à la maison	
	7 J'apporte des livres à la maison	
	8 Je choisis souvent des activités de lecture	
	9 J'aime écouter des histoires	

Autonomie	
10 Je lis des mots	
11 Je lis des phrases	
12 Je lis des textes	
13 Je lis des textes plus longs	
14 Je lis plusieurs textes	
Global	
15 Je lis plus qu'avant	
16 Je lis mieux qu'avant	
17 Je lis plus vite qu'avant	

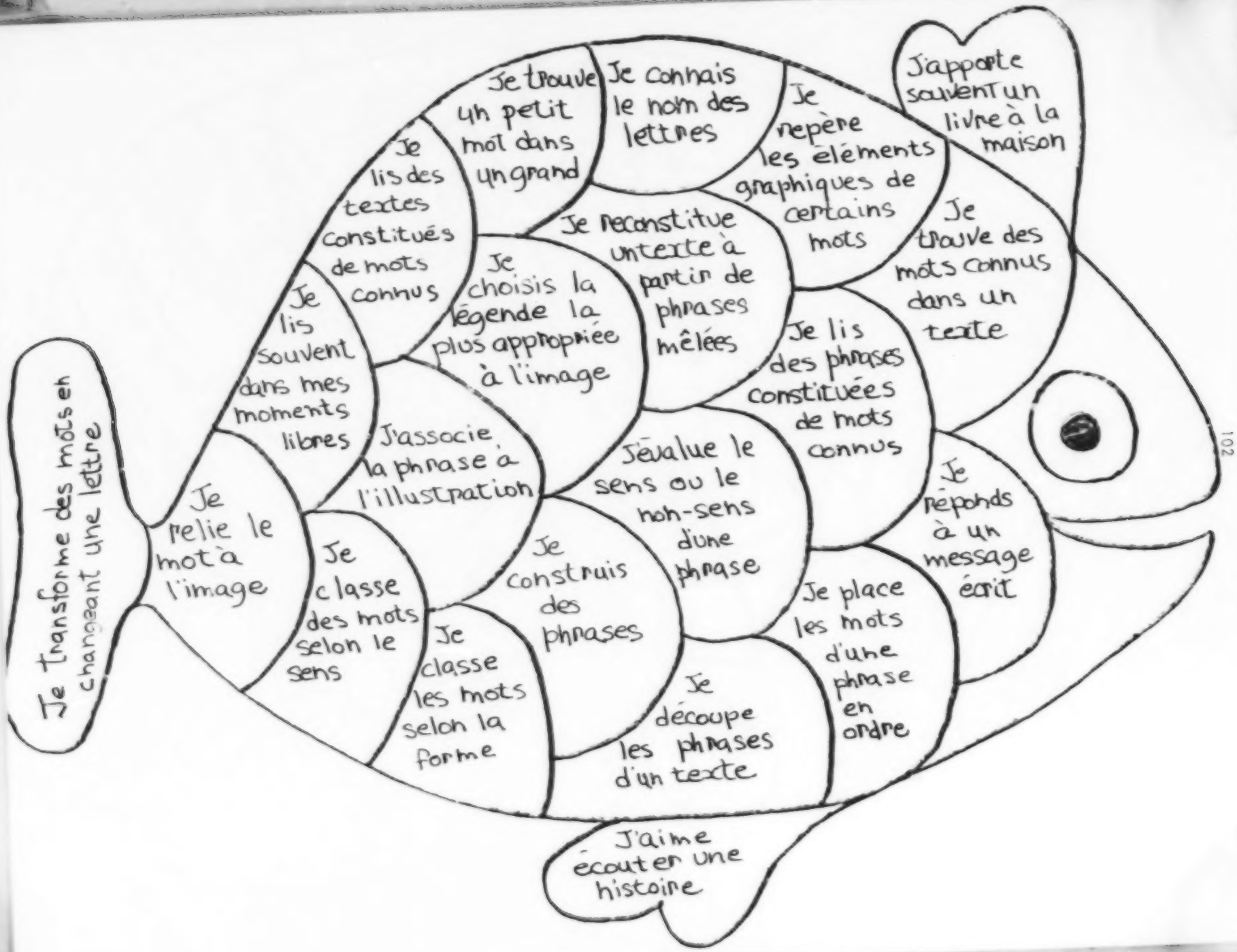
ANNEXE E

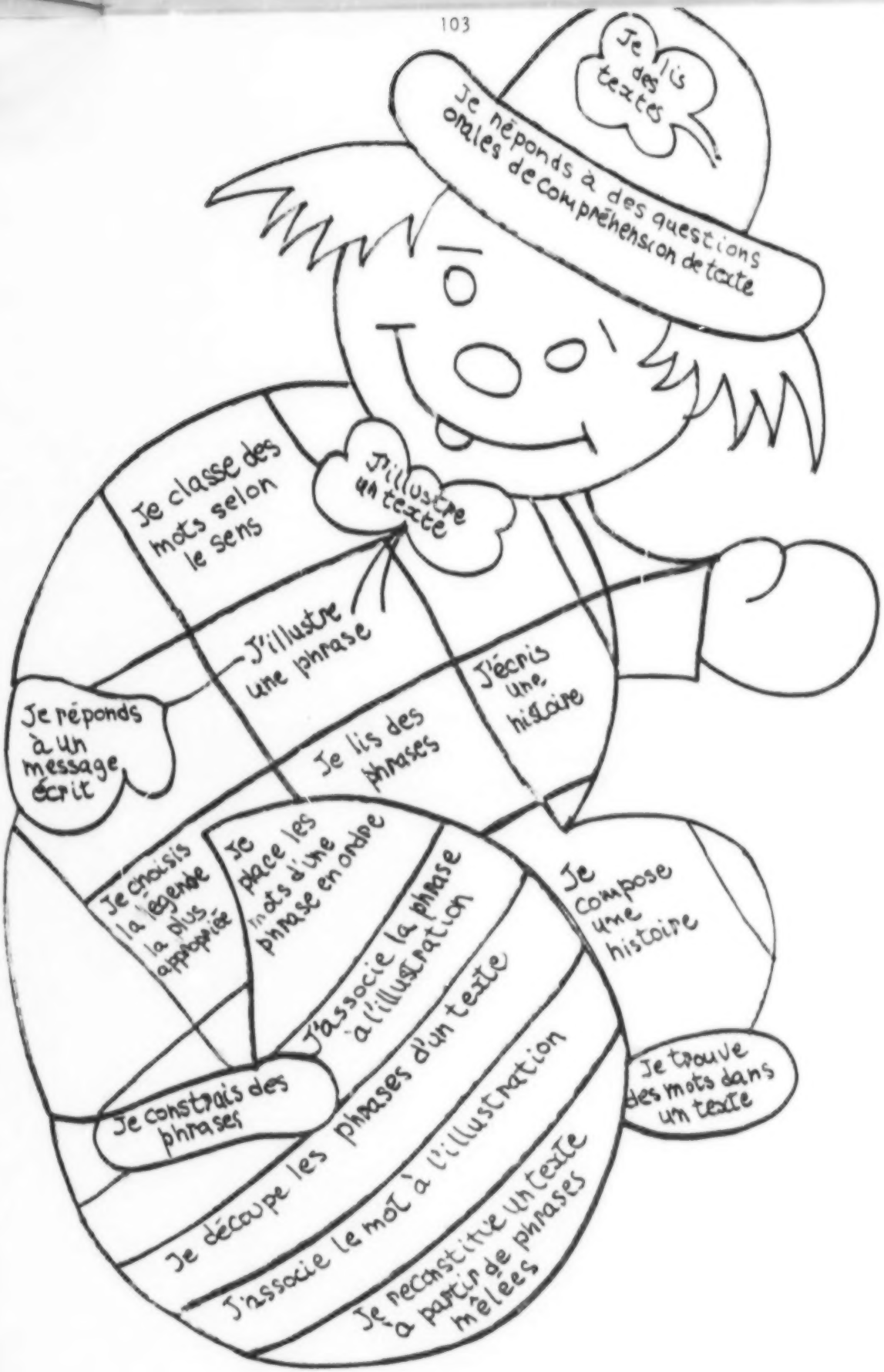
GRILLE D'OBSERVATION DE CONNAISSANCES ET D'HABILETÉS EN LECTURE
DESTINÉE À L'ENSEIGNANTE ET AUX ÉLÈVES DE PREMIÈRE ANNÉE,
DITE "GRILLE-IGLOO"


J'aime
écouter • une histoire
• un disque
• une émission
Je lis souvent
dans mes
moments libres
J'apporte
souvent un
livre à la maison
Je trouve un petit
mot dans un grand
J'associe la lettre
minuscule à la
majuscule
correspondante
Je
regroupe les
mots selon
la première
lettre.
Je récite l'alphabet
Je connais le
nom des lettres
Je lis
l'alphabet
Je transforme des
mots en changeant
une lettre
Je construis
des
phrases
Je trouve des mots
connus dans un texte
Je lis des
phrases avec
des mots
connus
Je place les
mots d'une
phrase en
ordre
J'évalue le
sens ou le
non-sens d'une
phrase
Je réponds à
un message
écrit

ANNEXE F

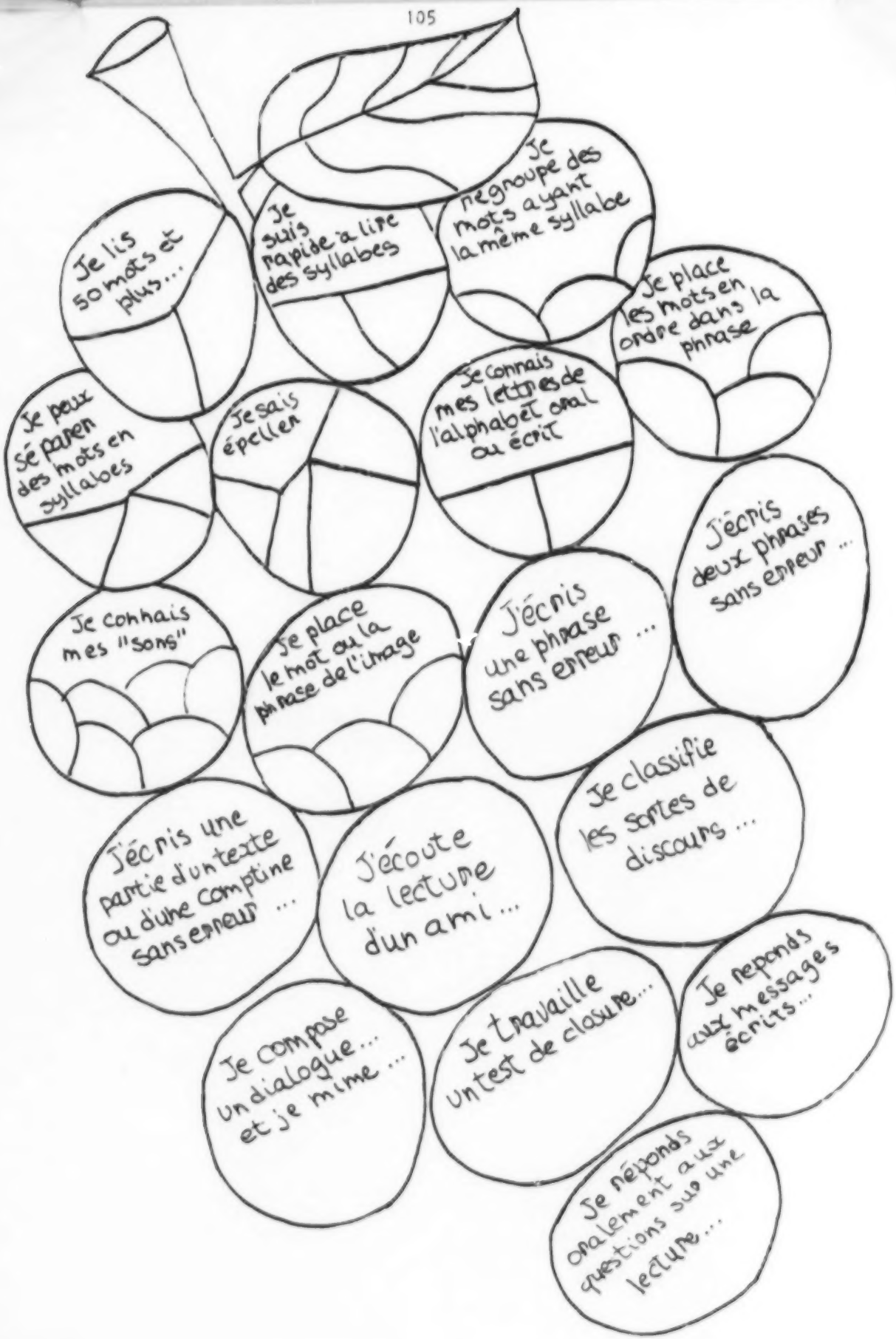
GRILLES D'OBSERVATION DE CONNAISSANCES ET D'HABILETÉS EN LECTURE DESTINÉES À L'ENSEIGNANTE ET AUX ÉLÈVES DE PREMIÈRE ANNÉE, DITES "GRILLE-POISSON" ET "GRILLE-CLOWN"


Je transforme des mots en changeant une lettre
Je relie le mot à l'image
Je lis souvent dans mes moments libres
Je lis des textes constitués de mots connus
Je trouve un petit mot dans un grand
Je connais le nom des lettres
Je repère les éléments graphiques de certains mots
J'apporte souvent un livre à la maison
Je trouve des mots connus dans un texte
Je lis des phrases constituées de mots connus
Je choisis la légende la plus appropriée à l'image
Je reconstitue un texte à partir de phrases mêlées
J'associe la phrase à l'illustration
Je classe des mots selon le sens
Je classe les mots selon la forme
Je construis des phrases
J'évalue le sens ou le non-sens d'une phrase
Je découpe les phrases d'un texte
Je place les mots d'une phrase en ordre
Je réponds à un message écrit
J'aime écouter une histoire


Je lis des textes
Je réponds à des questions orales de compréhension de texte
Je classe des mots selon le sens
J'illustre un texte
J'illustre une phrase
J'écris une histoire
Je réponds à un message écrit
Je lis des phrases
Je choisis la légende la plus appropriée
Je place les mots d'une phrase en ordre
J'associe la phrase à l'illustration
Je compose une histoire
Je construis des phrases
Je découpe les phrases d'un texte
Je trouve des mots dans un texte
J'associe le mot à l'illustration
Je reconstitue un texte à partir de phrases mêlées

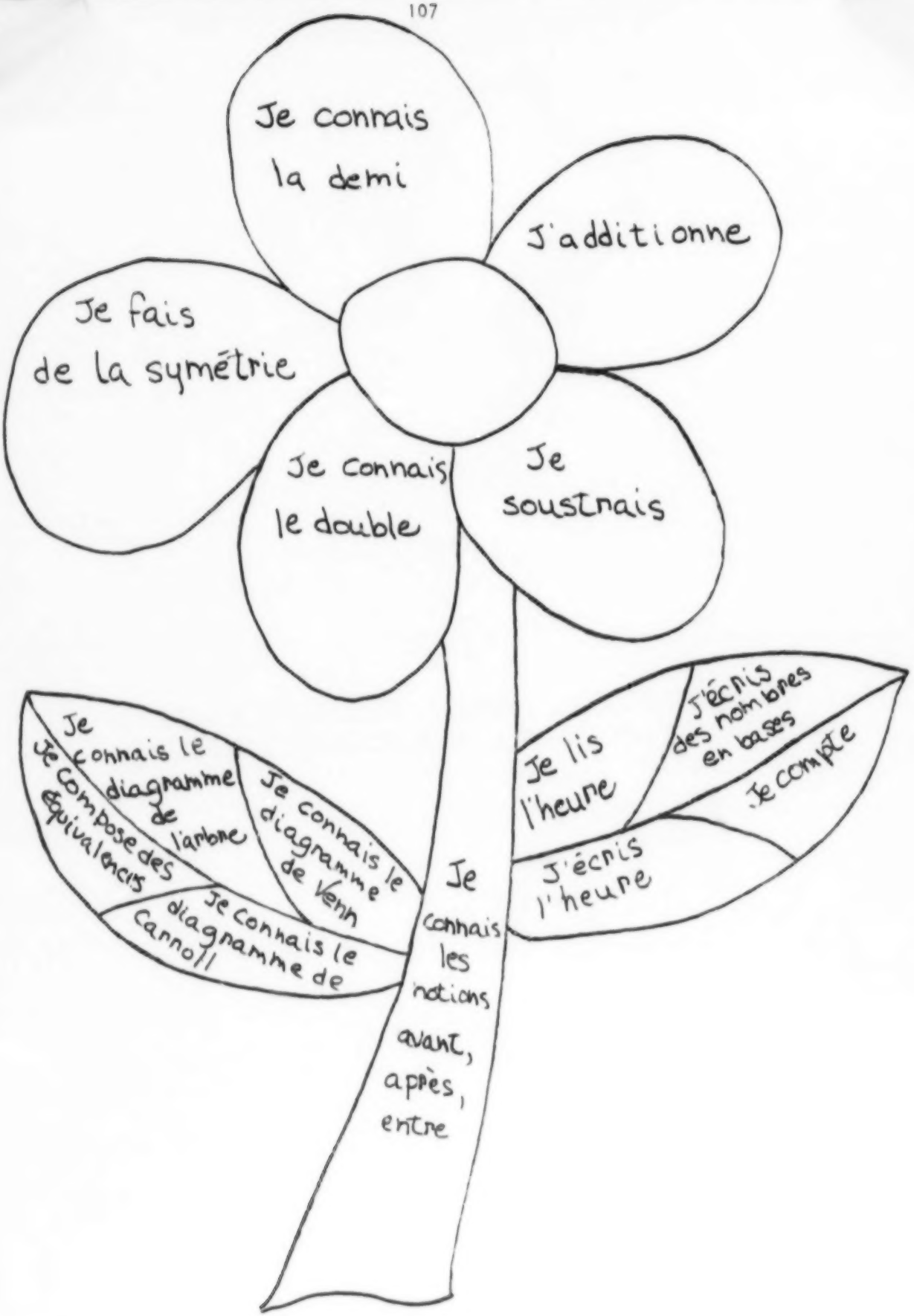
ANNEXE G

GRILLE D'OBSERVATION DE CONNAISSANCES ET D'HABILETÉS EN LECTURE
DESTINÉE À L'ENSEIGNANTE ET AUX ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE,
DITE "GRILLE-GRAPPE DE RAISINS"


Je lis 50 mots et plus...
Je suis rapide à lire des syllabes
Je regroupe des mots ayant la même syllabe
Je place les mots en ordre dans la phrase
Je peux séparer des mots en syllabes
Je sais épeller
Je connais mes lettres de l'alphabet oral ou écrit
J'écris deux phrases sans erreur ...
Je connais mes "sons"
Je place le mot ou la phrase de l'image
J'écris une phrase sans erreur ...
Je classifie les sortes de discours ...
J'écris une partie d'un texte ou d'une comptine sans erreur ...
J'écoute la lecture d'un ami...
Je compose un dialogue... et je mime ...
Je travaille un test de closure...
Je réponds aux messages écrits...
Je réponds oralement aux questions sur une lecture...

ANNEXE H

GRILLE D'OBSERVATION DE CONNAISSANCES ET D'HABILETÉS EN MATHÉMATIQUES
DESTINÉE À L'ENSEIGNANTE ET AUX ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE


Je connais la demi
J'additionne
Je fais de la symétrie
Je connais le double
Je soustrais
Je connais le diagramme de l'arbre
Je connais le diagramme de Venn
Je Compose des équivalences
Je connais le diagramme de Carnoll
Je connais les notions avant, après, entre
Je lis l'heure
J'écris des nombres en bases
Je compte
J'écris l'heure

ANNEXE I

GRILLE D'OBSERVATION DE LA COMMUNICATION ÉCRITE DESTINÉE À L'ENSEIGNANTE ET AUX ÉLÈVES DE LA FIN DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

COMMUNICATION ÉCRITE

DISCOURS	PRÉALABLES A TOUS LES DISCOURS	1. Message clair selon ce que je veux dire 2. Équilibre entre mon message et ce que j'ai voulu dire 3. Utilise un titre 4. Quoi faire? 5. Quoi dire? 6. Utilise des mots ou des groupes de mots pour décrire les personnages, les lieux, les événements, les objets...
	DISCOURS EXPRESSIF	7. Exprime mes sentiments, mes émotions 8. Utilise le "je" 9. Respecte le déroulement des faits (pour le récit) 10. Sais organiser mes mots ou groupes de mots pour dire mes sentiments, mes émotions 11. Utilise un vocabulaire imaginaire
	DISCOURS INFORMATIF	12. Utilise des mots ou des groupes de mots précis, techniques, spécifiques selon l'information à livrer 13. Adapte mon message à celui qui écoute 14. Organise mon information - ordre 15. - propreté 16. - informations essentielles 17. - clarté, texte aéré 18. - mise en pages 19. - paragraphes 20. - illustré 21. Présente mon sujet 22. Présente des informations pour intéresser celui qui m'écoute 23. Respecte le déroulement des faits 24. Utilise des tournures impersonnelles - 3e personne 25. - pronoms neutres 26. Présente des informations importantes 27. Suis capable de récrire les informations lues dans mes mots
	DISCOURS INCITATIF	28. Utilise des arguments convaincants 29. Utilise des mots ou groupes de mots pour présenter des arguments 30. Utilise des exemples, des faits pour appuyer ces arguments 31. Adapte mon texte au récepteur - à ses idées 32. - à ses besoins 33. Utilise l'opposition 34. la comparaison 35. le superlatif 36. la répétition . adjectif 37. . adverbe 38. le temps . infinitif 39. . impératif 40. la redondance (répétition)
	DISCOURS POÉTIQUE ET LUDIQUE	41. Crée un monde imaginaire - lieux 42. - objets 43. - événements 44. Joue avec les mots - pour donner un autre sens 45. - pour renforcir l'imaginaire 46. - pour les sons 47. - par périphrase (astre du jour astre de la nuit) 48. Joue avec la structure des phrases 49. Utilise des mots pour - amuser 50. - faire peur 51. - faire rire 52. - faire pleurer 53. - faire rêver

CONNAISSANCES	NOM ET ADJECTIF	54. Accord de l'adjectif dans des phrases - genre
		55. - nombre
		56. Accord du nom dans des phrases - genre
		57. - nombre
	CONJUGAISONS	58. Finales des verbes à l'indicatif présent - je j' - e
		59. - je j' - x
		60. - je j' - s
		61. Finales des verbes ons et ez - présent nous-vous
		62. - imparfait nous-vous
		63. - futur T. 5°
		64. Terminaisons ONT - futur simple (tous les verbes)
		65. présent (être-avoir-faire-aller) T. 5°
		66. Imparfait et conditionnel présent - je-tu-(il-elle) T. 5
		67. Les finales S et X (temps simples) tu T. 4°
		68. Accord des verbes (temps simples) ils - elles T. 6°
		69. Terminaisons des verbes ayant comme sujet: on change
		70. Nom collectif: le monde regarde la T.V. T. 6°
		71. Différencier É et ER
		72. Participe passé seul T. 6°
		73. Participe passé être T. 6°
	CODE SYNTAXIQUE	74. Utilise la majuscule et le point T. 5°
		75. Utilise le point d'interrogation T. 6°
		76. Utilise le point d'exclamation
		77. Utilise la virgule T. 5°
		78. Utilise les deux points et guillemets
	HOMOPHONES	79. ma - m'a - m'as
		80. ta - t'a - t'as
		81. ou/où
		82. son - sont T. 5°
		83. peu - peut - peux
		84. ces - ses - s'est - c'est - sais - sait
		85. l'a - la - là
		86. à - a T. 5°
		87. mes - mais - m'est - met - mets
		88. on - ont - on n'
		89. m'ont - mon T. 5°
		90. cet - cette
		91. s'en - sans - cent - sent - sens
		92. dans - d'en - dent
		93. n'y - ni
		94. se - ce
AUTRES	CALLIGRAPHIE	95. Forme ses lettres en script lié
	DICTIONNAIRE	96. Utilise le dictionnaire
		97. Connaît ses lettres alphabétiques
		98. Vitesse de repérage
	GRAMMAIRE	99. Utilise une grammaire
		100. Trouve des livres pertinents au sujet choisi
		101. Trouve les informations pertinentes nécessaires
		102.
		103.
		104.
		105.
		106.
		107.
		108.
		109.
		110.
		111.

ANNEXE J

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ÉCRITE
DITE "GRILLE D'ANALYSE DU VÉCU" DESTINÉE AUX ÉLÈVES
DE LA FIN DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

NOM _____

TITRE _____

DATE _____

Pourquoi as-tu choisi cette activité?

Quel était mon intérêt à choisir cette activité?

Qu'est-ce que le professeur a fait pour moi?

AVANT

Est-ce que j'avais assez... pour me lancer dans mon travail?

Ai-je listé une foule d'idées?

Ai-je rencontré des problèmes pour choisir mon sujet - mes idées?

Comment je me suis senti/e?

Quelles difficultés ai-je rencontrées?

Les ai-je résolues?

PENDANT

Qu'est-ce que le professeur a fait pour moi?

Qu'est-ce que je trouve <u>important</u> dans mon travail?

APRÈS

Quelles qualités a mon travail?

Quelles difficultés ai-je eues?

Si j'avais à changer, qu'est-ce que je changerais?

Ai-je montré mon travail?

Qu'est-ce qui m'a empêché/e de faire un travail plus satisfaisant?

Qu'est-ce que je décide de faire maintenant?

Qu'est-ce que ça me fait les réactions des autres?

Qu'est-ce que les autres disent de mon travail?

Quels conseils me donnent-ils?

Qu'est-ce qu'ils aiment dans mon travail?

COMMENTAIRES DU PROFESSEUR:

ANNEXE K

GRILLE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ÉCRITE
DITE "BILAN DE L'ANNÉE EN COMMUNICATION ÉCRITE"
ET DESTINÉE AUX ÉLÈVES DE LA FIN DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

BILAN DE L'ANNÉE EN

COMMUNICATION ÉCRITE

Nom de l'élève :
Nom du professeur:
École :

HABILETÉ

	Présence dans mon écrit	
	oui	non
Préalables à tous les discours:		
. Message clair selon ce que je veux dire.		
. Équilibre entre mon message et ce que j'ai voulu dire.		
. Utilise un titre.		
. Quoi faire?		
. Quoi dire?		
. Utilise des mots ou des groupes de mots pour décrire les personnages, les lieux, les évènements, les objets...		
.		
Discours expressif:		
. Exprime mes sentiments, mes émotions.		
. Utilise le "je".		
. Respecte le déroulement des faits (pour le récit).		
. Sais organiser mes mots ou groupe de mots pour dire mes sentiments, mes émotions.		
. Utilise un vocabulaire imaginaire...		
.		
Discours informatif:		
. Utilise des mots ou des groupes de mots précis, techniques, spécifiques selon l'information à livrer.		
. Adapte mon message à celui qui écoute...		
. Organise mon information - ordre - propreté - informations essentielles - clarté - Texte aéré - mise en pages - paragraphes - illustré		

	Présence dans mon écrit	
	oui	non
Discours informatif: (suite)		
. Présente mon sujet.		
. Présente des informations pour intéresser celui qui m'écoute.		
. Respecte le déroulement des faits.		
. Utilise des tournures impersonnelles - 3e personne - pronoms neutres		
. Présente des informations importantes.		
. Suis capable de récrire les informations lues dans mes mots.		
.		
.		
Discours incitatif:		
. Utilise des arguments convaincants.		
. Utilise des mots ou groupe de mots pour présenter des arguments.		
. Utilise des exemples, des faits pour appuyer ces arguments.		
. Adapte mon texte au récepteur à ses idées à ses besoins		
. Utilise l'opposition la comparaison le superlatif la répétition adjectif adverbe le temps infinitif impératif la redondance (répétition)		
.		
.		
.		

	Présence dans mon écrit	
	oui	non
Discours poétique et ludique:		
. Crée un monde imaginaire lieux, objets, évènements		
. Joue avec les mots: - pour donner un autre sens - pour renforcir l'imaginaire - pour les sons - par périphrase (astre du jour, astre de la nuit)		
. Joue avec la structure des phrases.		
. Utilise des mots pour amuser, faire peur, faire rire, faire pleurer, faire rêver		
.		
.		
.		

Légende : 1- j'ai vu
2- je sais
3- j'applique

CONNAISSANCES

Accord de l'adjectif dans des phrases
genre -
nombre -

Accord du nom dans des phrases
genre -
nombre -

Conjugaisons

- Finales des verbes à l'indicatif présent
je j' - e
je j' - x
je j' - s

- Finales des verbes ons et ez
présent
imparfait nous-vous T. 5°
futur

- Terminaisons ONT
futur simple (tous les verbes)
présent (être - avoir - faire - aller) T. 5°

- Imparfait et conditionnel présent
Je - tu - (il - elle) T. 5°

- Les finales S et X (temps simples)
tu T. 4°

- Accord des verbes (temps simples)
ils - elles T. 6°

- Marie les aime (Ex.)
Cet exemple aux temps simples
Ex. L'homme qui travaille
La mère et la fille qui cousent
Celles qui conduisent

- Terminaisons des verbes ayant comme sujet:
on chante

- Nom collectif Le monde regarde la T.V. T. 6°

- Différencier É et ER

- Participe passé seul	T. 6°
Participe passé être	T. 6°

Code syntaxique

Utilise la majuscule et le point	T. 5°
Utilise le point d'interrogation	T. 6°
Utilise le point d'exclamation	
Utilise la virgule	T. 5°
Utilise les deux points et guillemets	

Homophones

ma - m'a - m'as	
ta - t'a - t'as	
ou/où	
son - sont	T. 5°
peu - peut - peux	
ces - ses - s'est - c'est - sais - sait	
l'a - la - là	
à - a	T. 5°
mes - mais - m'est - met - mets	
on - ont - on n'	
m'ont - mon	T. 5°
cet - cette	
s'en - sans - cent - sent - sens	
dans - d'en - dent	
n'y - ni	
se - ce	

TECHNIQUES

Calligraphie

Forme ses lettres en script lié

Dictionnaire

Utilise le dictionnaire
Connaît ses lettres alphabétiques
Vitesse de repérage

Grammaire

Utilise une grammaire

Bibliothèque

Trouve des livres pertinents au sujet choisi
Trouve les informations pertinentes nécessaires

ANNEXE L

GRILLE D'ÉVALUATION MODIFIÉE DE LA COMMUNICATION ÉCRITE DITE "GRILLE D'ANALYSE DU VÉCU" ÉLABORÉE PAR ET DESTINÉE AUX ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE DE LA CLASSE DE BÉATRICE

NOM: _____

DATE: _____

ACTIVITÉ: _____

OBJECTIFS VISÉS	1 non	2 un peu	3 moyen	4 bon	5 très bon
* Faire un plan de départ.					
* Appliquer les règles de grammaire apprises.					
* Utiliser les paragraphes.					
* Employer des mots plus riches.					
* Utiliser la majuscule, le point et d'autres signes.					
* Copier parfaitement (du brouillon au propre).					
* Présenter le plus propre possible.					
* Accorder les verbes.					
* Utiliser le dictionnaire.					

"J E"

_____

_____

_____

_____

"M O T D U P R O F E S S E U R"

_____

_____

_____

_____

ANNEXE M

GRILLE D'ÉVALUATION MODIFIÉE DE LA COMMUNICATION ÉCRITE DITE "ÉVALUATION DE MON ÉCRIT" ÉLABORÉE PAR ET DESTINÉE AUX ÉLÈVES DE CINQUIÈME ANNÉE DE LA CLASSE DE MICHÈLE

NOM: _____

TITRE: _____

DATE: _____

ÉVALUATION DE MON ÉCRIT

	JE L'AI	J'AI BESOIN DE PRATIQUE	PAS DU TOUT
- Présentation (clarté, mise en page, lois)			
- Propreté			
- Écriture (cursive)			
- J'ai des paragraphes			
- Choix de mots (éviter les répétitions)			
- Copie sans erreur (brouillon)			
- Texte qui se tient			
- J'ai observé les lois de grammaire (obligatoires)			
-			
- Objectifs personnels			

MOT DU PROFESSEUR

_____

_____

_____

_____

ANNEXE N

GRILLE D'ÉVALUATION MODIFIÉE DE LA COMMUNICATION ÉCRITE
DITE "FICHE D'ÉVALUATION" ÉLABORÉE PAR
LA CLASSE DE SIXIÈME ANNÉE DE BÉATRICE

NOM: _____

FICHE D'ÉVALUATION

ACTIVITÉ: _____

DATE: _____

OBJECTIFS OBSERVÉS	NON APPLIQUÉ	A BESOIN DE PRATIQUE	APPLICATION SATISFAISANTE	APPLICATION CONTINUELLE

Qu'est-ce que je veux faire pour améliorer ceci? _____

MES IMPRESSIONS

MOT DE MON PROFESSEUR

ANNEXE O

LISTE D'OBJECTIFS DE CLASSE ET LISTE DE CONSEILS DE CLASSE ÉLABORÉES PAR LA CLASSE DE SIXIÈME ANNÉE DE BÉATRICE ET RELIÉES À LA RÉALISATION DE PROJETS D'ÉCRITURE

OBJECTIFS DE CLASSE EN ÉCRIT

a) Faire un plan de départ (au besoin).

b) Soigner sa présentation (clarté, mise en page, propreté).

c) Avoir une écriture régulière.

d) Viser une suite logique (ça se suit bien).

e) Employer des mots riches, variés.

f) Utiliser des paragraphes.

g) Copier son brouillon au propre sans faute.

h) Construire des phrases complètes.

i) Varier la forme des phrases.

j) Jouer avec les synonymes.

k) Consulter le dictionnaire pour l'orthographe.

l) Utiliser toujours la majuscule et le point (phrases).

m) Respecter le sujet choisi (le garder tout au long du texte).

n) Planifier son travail pour arriver à l'échéance à temps.

o) Trouver un bon titre.

p) Construire des phrases claires (sens).

q) Bien se faire comprendre (choix des <u>mots</u> en rapport avec ce que je <u>veux dire</u>).

CONSEILS DE CLASSE POUR MIEUX RÉUSSIR

1. Je me concentre.

2. Je me trouve un sujet intéressant.

3. Je fais par écrit, une liste de toutes les idées qui me passent par la tête (pensées).

4. J'écris spontanément; après je m'occupe des fautes.

5. Je me mets dans la peau de mes personnages pour mieux les faire bouger.

6. Je pense à intéresser mes lecteurs éventuels.

7. Je demande de l'aide au besoin.

8. Je me pose des questions et je me donne des réponses tout au long du travail.

9. Je me relis.

10. J'analyse mes erreurs (l'orthographe).

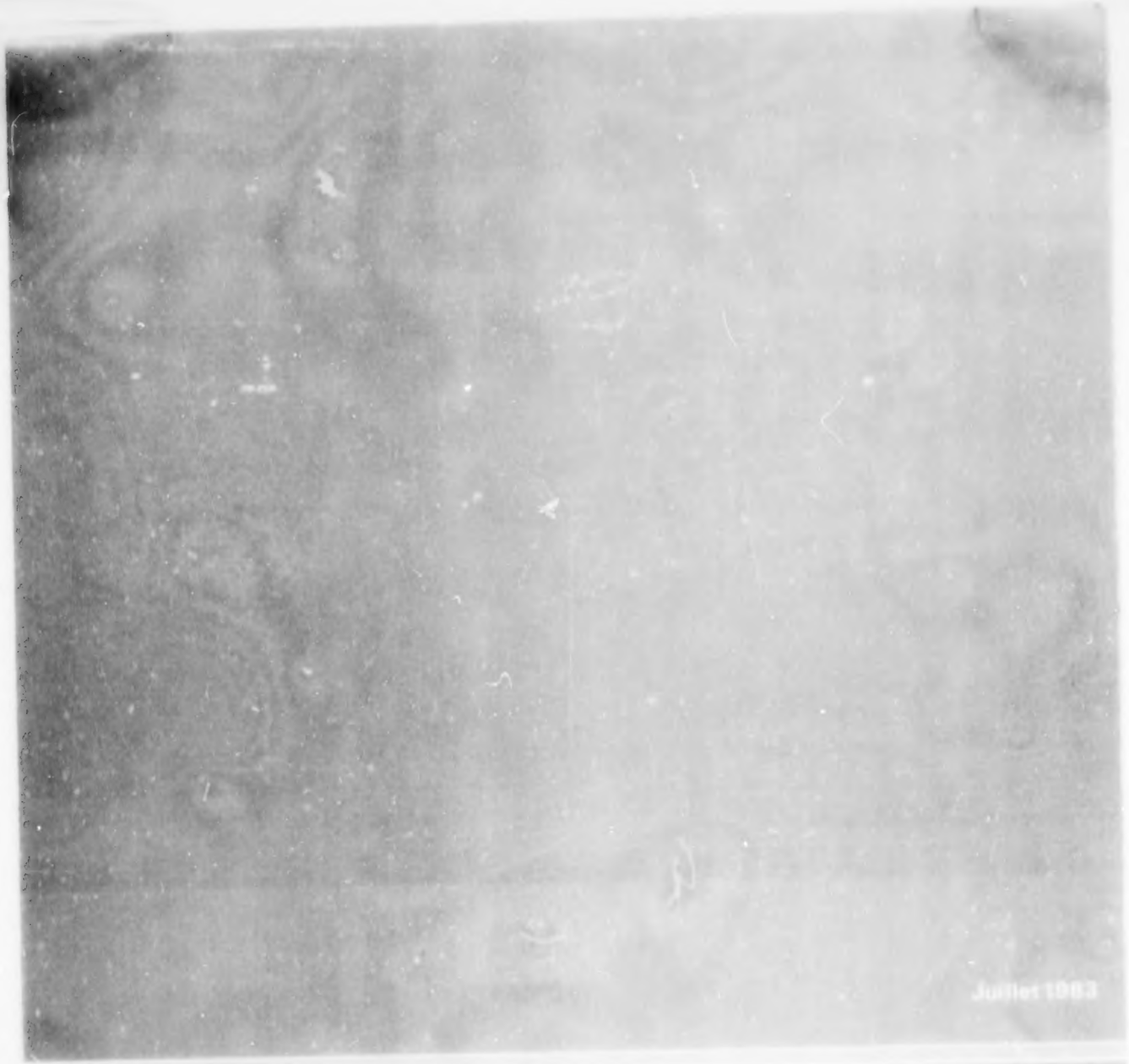
11. Je surveille continuellement les cas de grammaire étudiés.

12. J'utilise mes dessins.

13. Je contemple mon oeuvre.

14. J'informe mes copains de ma réussite.

15. Je montre mon travail aux copains.


Juillet 1983